

**LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
COMO ALTERNATIVA
DE EDUCACIÓN PERMANENTE:
CALIDAD Y EQUIDAD**

**TRABAJO DE TESIS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN PERMANENTE
UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
VICERRECTORADO ACADÉMICO**

**CONSEJERA DE TESIS:
ADELA FERRANTE**

**MAESTRANDO:
OSCAR DE MAJO**

SUMARIO

- **INTRODUCCIÓN.**
- **LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.**
- **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN PERMANENTE.**

1. LA IMPORTANCIA DE LA EQUIDAD:

- 1.1. El problema de la equidad en la educación tradicional.**
- 1.2. El problema de la equidad en la educación a distancia.**

2. DISTINTOS ASPECTOS DE CALIDAD:

- 2.1. La calidad institucional.**
 - 2.1.1. El liderazgo de los dirigentes.*
 - 2.1.2. La política y la estrategia.*
 - 2.1.3. La gestión del personal.*
 - 2.1.4. Los recursos y los procesos.*
- 2.2. Los contenidos y los docentes.**
 - 2.2.1. Los materiales.*
 - 2.2.2. Los tutores u orientadores.*
- 2.3. El uso apropiado de las tecnologías.**

3. EL AUTOAPRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS GENERALES:

- 3.1. La necesidad del autoaprendizaje.**
- 3.2. La adquisición de competencias generales.**
 - 3.2.1. Los cambios en el mundo actual.*
 - 3.2.2. La formación en competencias generales.*

3.2.3. Las competencias generales y la redifinición de la articulación sociedad-trabajo-educación.

3.2.4. Las competencias generales y la educación a distancia.

- **ESTUDIO DE CASO: EL PROGRAMA A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR: PROYECTO PILOTO.**
 - 1. Planificación del Proyecto Piloto.
 - 2. Descripción del Proyecto Piloto.
 - 3. Evaluación del Proyecto Piloto.
- **CONCLUSIONES.**
- **ANEXO: OTROS CURSOS DEL PROGRAMA A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR.**
- **BIBLIOGRAFÍA.**

INTRODUCCIÓN

*"La educación a distancia es, con sus errores
y sus aciertos, con sus verdades y sus mitos,
una alternativa de la educación de este milenio"*

Zaida Hurtado

La evolución acelerada que la sociedad está experimentando, principalmente con los fenómenos de globalización y de integración continental, requiere que la educación brinde formas alternativas para poder enfrentar los desafíos del mundo de hoy. El surgimiento y posterior valorización de modalidades de aprendizaje diferentes, con nuevos paradigmas que demuestran que es posible tanto educar como educarse en ambientes externos a los tradicionales de aula y "cara a cara" entre docente y alumno, han obligado a buscar un replanteo de las distintas formas de educación en la actualidad. Una de ellas, sin lugar a dudas, es la **Educación a Distancia**, pero no reducida a una simple estrategia metodológica, sino como un nuevo paradigma educativo, contextualizado en este escenario internacional y centrado en una concepción diferente de la enseñanza y el aprendizaje, dinámicos y autodirigidos.

La **Educación a Distancia**, se presenta como una posibilidad para facilitar la extensión de los programas y proyectos educativos a la población alejada geográficamente de las sedes tradicionales o en razón de su realidad sociolaboral y familiar; facilita la actualización y perfeccionamiento permanente de profesionales o de la población en general, a los que puede brindarles un servicio educativo continuo, y atiende la necesidad de autodeterminación del sujeto en su proceso de aprendizaje. Además, respecto de su inserción laboral en la sociedad, ofrece la posibilidad de superar la distancia educación/realidad, ya que presupone la formación del sujeto *in situ* y en correspondencia con sus necesidades laborales específicas, tanto en la actualización y perfeccionamiento de su especialidad como en la adquisición de las

competencias generales que exige el mercado laboral actual. Coincido con Jorge Fajardo¹, que afirma que "resulta claro que la enseñanza a distancia, con sus elementos de educación abierta, también puede ser utilizada como un instrumento democratizador de la educación, que amplía las fronteras y las posibilidades de que esta llegue a todo aquel que la necesite, sin privilegios ni exclusiones", aunque habría que dejar en claro que, con el advenimiento de las sofisticadas tecnologías que día a día se incorporan en los nuevos programas de Educación a Distancia, se corre también el peligro de que cada vez se convierta en más "elitista", sea accesible solamente para privilegiados y cause más discriminación y más exclusión.

Aunque hay varias definiciones de **Educación a Distancia**, con la que más me identifico es con la de Jorge Padula Perkins², que dice que "...puede definirse como una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada, que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso, con una orientación docente dada en el diseño, en la elección de los medios adecuados para cada caso, en virtud de los temas y consideración de las posibilidades de acceso de los destinatarios a los mismos y a las tutorías". En la actualidad, la educación a distancia es además un proceso "organizado y validado socialmente mediante acciones políticas, jurídicas, comunitarias y pedagógicas (...), con el propósito de incorporar a un número mayor de sujetos en la conservación y transformación del patrimonio cultural, científico y ético de una sociedad particular"³, a lo que debería agregarse el diseño ad-hoc de los materiales, o sea la producción de materiales adecuados a la modalidad, abordada, en la medida de lo posible, desde un punto de vista tecnológico.

Perteneciente al ámbito de la educación permanente, la **Educación a Distancia** reconoce que la formación de los seres humanos, así como los

¹ FAJARDO, Jorge Alejandro. "Elementos para la definición del perfil del educador a distancia", en *Signos Universitarios* N° 37, Buenos Aires, USAL, enero/junio de 2000.

² PADULA PERKINS, Jorge. "Educación a Distancia: cuando lo tradicional se torna revolucionario", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, noviembre de 2001.

³ HERRERA SÁNCHEZ, Gloria. "La tutoría como práctica esencial del e-learning", en *Bitácora*,

procesos productivos del conocimiento, dura toda la vida. Por lo tanto, la sociedad debe ofrecer diferentes instancias educativas, que puedan convertirse en contextos de aprendizaje, y generar un potencial productivo que tienda a aprovechar e impulsar, mediante la acción educativa, la creatividad social, la investigación científica, la sistematización de experiencias y la incorporación de la tecnología, como estrategias para producir conocimientos, con calidad y equidad (quizás, los desafíos más importantes de la Educación a Distancia), y lograr el desarrollo pleno del individuo y su inserción en la sociedad.

La Educación a Distancia privilegia las estructuras de participación, no solo de los estudiantes, sino de las comunidades locales y regionales, para que intervengan en la identificación y solución de sus necesidades de aprendizaje y se comprometan en el diseño y realización de su propio proyecto educativo, tecnológico y sociocultural, desarrollado fundamentalmente como un sistema social abierto, en continua interacción con el entorno.

Luis M. Peñalver, miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO y ex Ministro de Educación de Venezuela⁴, considera la educación como agente de transformación social y, entre las orientaciones e instrumentos que la educación ofrece a la sociedad, destaca la importancia de la educación abierta, no formal y a distancia como categorías educativas diferentes.

La propuesta del autor parte de un ideal de igualdad de oportunidades respecto de la educación: todos deberían poder acceder al conocimiento, porque, indiscutiblemente, tendrá más oportunidades productivas quien tenga mayor educación. Peñalver es consciente de que la educación es un instrumento de poder, que no está solamente en la decisión de favorecer o dificultar el ejercicio de la educación en determinadas situaciones, sino también en cómo, qué y desde dónde se hace posible. En este sentido señala dos de las tendencias predominantes:

Revista Digital, Buenos Aires, junio de 2001.

⁴ PEÑALVER, Luis Manuel. *La Educación a Distancia: una estrategia para el desarrollo*, Caracas, UNESCO, 1990.

- la educación "conservadora", basada en la transmisión de creencias, valores y conveniencias de cada sociedad, que presupone una actividad de control y/o orden social, como también de resguardo de la identidad y la memoria de los pueblos;
- la educación "para el cambio", derivada de su adecuación a la evolución del conocimiento, promotora de cambios sociales, generadora de inquietudes, para todos, permanente, continua, y multidireccional.

Esta educación para el cambio necesita ampliar sus alcances con el complemento de nuevas propuestas, como la educación a distancia, que justamente aparece para dar respuesta a la falta de alcance de la educación convencional.

La educación a distancia es una metodología, modalidad, sistema o subsistema educativo (cada uno utiliza estas variantes lingüísticas, que no complican demasiado el concepto), que requiere, como toda propuesta educativa, fundamentar y justificar sus objetivos y sistematizar sus principios. "No se trataría solo de especular y reflexionar sobre el fenómeno innovador, sino de observar y comprender los hechos empíricos que muestra esta práctica educativa, como fuente para sistematizar el *cómo hacer* en enseñanza a distancia, con el fin de reelaborar los principios, leyes y normas que posibilitan una forma de enseñanza no presencial de efectos positivos"⁵.

Es necesario conocer rigurosamente el sistema conceptual y el lenguaje específico de la educación a distancia, para poder sistematizar las ideas y principios que la conforman, garantizar la adecuada comprensión de la modalidad, interpretar los problemas que plantea y comprender los conocimientos ya consolidados en este campo. También es importante comprender y analizar los procesos pedagógicos basados en los sistemas de comunicación, imprescindibles en educación a distancia, para lograr un diálogo

⁵ GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Fundamentos y componentes de la Educación a Distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, Vol. 2, N° 2, diciembre 1999.

fructífero entre el docente-tutor-orientador y el estudiante-alumno, diálogo que será siempre mediado, sea real, simulado, síncrono o asíncrono. Finalmente, no deben olvidarse las técnicas, estrategias y modelos educativos necesarios para el diseño, aplicación y valoración de métodos y técnicas de investigación especializada de la educación a distancia, que puedan generar teorías y mejorar la práctica.

La aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información a la Educación a Distancia implica realizar modificaciones en cuanto al modo de establecer la relación entre el paradigma instructivo predominante en las aulas, las posibilidades de la tecnología y las competencias tecnológicas con las que debe contar el equipo que diseñe las propuestas, para alcanzar un aprendizaje significativo. Esta es la única forma en que la tecnología no se confunda con una fórmula mágica o con una gran inversión sin contexto, y de que los docentes puedan comprender hasta dónde es necesario cambiar para afrontar los cambios. Las nuevas tecnologías tienen una incidencia muy importante en la forma en que los materiales tradicionales pueden ser transmitidos; también influyen en la comunicación e interacción estudiante-profesor, lo que modifica la realización de las orientaciones y las evaluaciones que deben adaptarse a la nueva estructura. Sin embargo, es necesario poner ciertos límites al entusiasmo y no olvidar que, aun representando una ayuda y un avance importantísimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de atenderse ante todo la calidad del mensaje educativo en sí mismo. El desafío es encontrar en las nuevas tecnologías una herramienta pedagógica que supere la mera consulta, el entretenimiento, lo bonito y novedoso o el simple hecho de evitar trasladar el profesor al aula; es decir, un diseño tecnológico en función del aprendizaje y de la enseñanza que se pretende impartir.

Según Miguel Ángel Escotet⁶, la **Educación a Distancia** es un tipo de educación que se entrega a través de un conjunto de medios didácticos que permite prescindir de la asistencia a clases regulares y en la que el individuo se responsabiliza de su propio aprendizaje, y sostiene que la educación

permanente, apoyada en la educación a distancia y en su metodología, podrá abordar los desafíos que se plantea: la actualización constante, la preparación de los profesionales para los cambios de la sociedad, la búsqueda permanente de nuevos conocimientos y nuevas técnicas, la oportunidad de educación superior para jóvenes y adultos y la apertura de la educación. Una de los preceptos en los que se basa la educación permanente es que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar, que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte; por lo tanto, educación permanente es estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente.

El presente trabajo intentará analizar estos temas relacionados con la educación a distancia, en su camino a convertirse en la modalidad más apta para lograr un proceso de educación permanente en la sociedad de hoy, incorporando la tecnología apropiada en su justa medida, sin por ello dejar de lado los modelos nacionales y regionales, y en la búsqueda constante de la equidad y la calidad.

⁶ ESCOTET, Miguel Ángel. *Aprender para el futuro*, Madrid, Alianza, 1992.

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

"Tradicionalmente, nunca se había concebido una fórmula de enseñanza que no contemplara la presencialidad, es decir, la coincidencia física en espacio y tiempo del maestro y el alumno"⁷. Evidentemente, la idea de una educación que no contemple el contacto físico entre el educador y el que es educado es una idea muy reciente, que revolucionó el concepto mismo de educación.

Con la aparición de la escritura y la posterior invención de la imprenta surgieron las primeras aproximaciones al concepto de educarse a distancia. Gracias al libro, fue posible que otros comprendiesen mensajes que otras personas habían escrito en otro lugar y en otro tiempo. Sin embargo, esta "autoeducación" que comenzó a existir a partir de la lectura en soledad dejó completamente de lado el concepto de "educador" o "maestro", y alejó esta especie de autoaprendizaje del concepto real de educación.

La enseñanza tradicional y presencial, entonces, se basó fundamentalmente en esa coincidencia espaciotemporal de la que hablamos, en la que la clave era dar a todos los discípulos el mismo contenido, al mismo tiempo y al mismo ritmo, presuponiendo, como expresan Tiffin y Ragasingham "una igualdad de condiciones" que en la mayoría de los casos no es real.

Recién a fines del siglo XIX, con la masificación de los servicios de correo, aparece la primera alternativa de educación no presencial: la enseñanza por correo o correspondencia, primera manifestación real de educación a distancia. Sin embargo, algunos autores señalan como referente más remoto del método no presencial de enseñanza un anuncio que apareció en la *Gaceta de Boston* en 1728, en el que se ofrecía material

⁷ TIFFIN, J. y RAGASINGHAM, L. *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós, 1997.

de autoinstrucción, que sería remitido a los interesados por correo postal, y que incluso ofrecía posibilidad de tutorías.

Gran Bretaña, América del norte, Rusia, Suecia y Alemania son los pioneros en esta primera forma de educación no presencial, que no requiere coincidencia de espacio y tiempo, con la ventaja, además, de poder llegar a un número mucho mayor de alumnos que en una clase tradicional. De esta forma, por primera vez, se puede acceder a las personas que viven alejadas de los centros tradicionales de educación o que carecen de tiempo para estudiar. Herederos directos de este tipo de educación a distancia son los cursos que en la actualidad se venden por entregas o fascículos, en una gran variedad de soportes (cuadernillos, cassettes de video o audio, CD, etc.) pero que, al igual que sus predecesores por correspondencia, dejan al alumno totalmente librado a su suerte y la presencia del profesor no es mucho mayor que con la tradicional lectura de un libro.

Ya en el siglo XX, aparecen ofertas institucionales formales, casi siempre con fines comerciales y, la mayoría de las veces, con poca calidad académica. Por esta razón, los llamados "cursos por correspondencia" se popularizan como una categoría menospreciada por la mayoría de los sectores de la sociedad, lo que convierte a la educación a distancia en "el pariente pobre" de la familia educativa, concepto que, desgraciadamente, aún se mantiene en algunos ámbitos educativos, donde no se le da credibilidad social, se la considera de segundo nivel y se piensa que se insertan en la educación a distancia los que fracasan en el sistema formal.

A pesar del desprecio general, aparecieron a partir de la segunda mitad del Siglo XX intentos educativos ofrecidos por las universidades, que se constituyen en un esfuerzo experimental que sirvió de base a la educación a distancia actual. Así, se ofrecen propuestas didácticas experimentales en diferentes momentos y lugares del mundo, como los de la University of South Africa (1956), la Open University de Gran Bretaña (1969), la Telescuela del CONET de Argentina (1969), la Universidad Nacional de

Educación a Distancia de España (1972), la Universidad Abierta de México (1972), el sistema de la Universidad por TV de China (1979), etc.

Como se ve, la educación a distancia no es un fenómeno de hoy, y es importante destacar que en estos últimos cien años (en los que podemos considerar que realmente hubo "educación a distancia"), siempre se contó con el auxilio de medios ajenos a la educación misma para hacerla posible. Garrison⁸ identifica **tres grandes generaciones de innovación tecnológica en la educación a distancia**, a las que denomina, **justamente, correspondencia, telecomunicación y telemática**, y que se corresponden con las que detallamos anteriormente.

En la primera de estas generaciones, la de la **enseñanza por correspondencia**, los textos que se utilizaban eran muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente y satisfactorio de los alumnos. El sistema de comunicación era muy simple, lo mismo que los programas (textos), y no había una didáctica pensada para la modalidad, ya que se trataba solamente de reproducir por escrito una clase tradicional, a lo sumo acompañada por una guía de ayuda para el autoestudio. Recién al final de esta etapa se introducen textos más elaborados, que intentan establecer algún tipo de relación con el estudiante, y comienza a dibujarse la figura del **tutor u orientador** (que da respuesta por correo a las dudas de los alumnos, devuelve los trabajos corregidos y mantiene el interés de cada uno de los estudiantes) como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. También en esta etapa comenzaron a utilizarse los primeros rudimentos de la tecnología: el telégrafo, el teléfono, la radio y el teletipo. Esta es la etapa que más duró dentro de la educación a distancia, y aún se sigue utilizando, aunque no siempre con buenos resultados.

La segunda generación, la de la **enseñanza por telecomunicación** podría situarse desde finales de los sesenta, fundamentalmente con la creación de la Open University de Gran Bretaña, "viviendo en nuestros días

⁸ GARRISON, D.R. *Understanding distance education*, Londres, Routledge, 1989.

su probable final ⁹. La radio y la televisión están presentes ya en todos los hogares y son las "insignias" de esta etapa. El texto escrito comienza a recibir un masivo apoyo de los recursos audiovisuales (diapositivas, cassettes de audio y de video), y el teléfono se incorpora como elemento obligatorio. La interacción con el alumno sigue siendo prácticamente inexistente, y la producción y generación de materiales didácticos es lo que sigue teniéndose en cuenta de manera fundamental; pero la tecnología educativa que se utiliza es de base puramente conductista, de carácter lineal, "...congruente con las posibilidades intrínsecas del medio impreso (...) y de sus complementos audiovisuales"¹⁰.

La tercera generación, la de la **enseñanza telemática**, aparece a mediados de los '70, cuando se incorpora a la educación a distancia la computadora y también videos "de una dirección" acompañados por audio "de dos direcciones". Para los '80 la evolución se da a partir de una herramienta verdaderamente interactiva: la videoconferencia. Pero la verdadera revolución la ocasiona la aparición y el desarrollo, en años más recientes, de las redes de computadoras de sistemas abiertos (cuando casi cualquier computadora se puede conectar con una red), y el uso de Internet en el ámbito educativo: aparece el concepto de "virtualidad". La red se generaliza como un medio para compartir recursos -ya que una PC puede utilizar el poder de procesamiento de una supercomputadora conectada a la misma red-, y para favorecer el trabajo en grupo. La aparición del correo electrónico, sencillísimo, barato y rápido, va a ser uno de los factores más importantes para llevar al máximo la interactividad y la ejercitación y comunicación bidireccionales. Otro tanto hará el acceso a fuentes comunes de información y el intercambio de mensajes entre los usuarios de la red, y la implementación del hipertexto. "Este último nivel de desarrollo corresponde al momento actual en el que (...) las nuevas tecnologías constituyen un campo fértil para el florecimiento de proyectos de formación a través de

⁹ GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Historia de la educación a distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, vol. 2, N° 1, junio de 1999.

¹⁰ SARRACENA i LÓPEZ, Jaime. "Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia", en *Teoría de la Educación*, Vol 12, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2000.

Internet, que conjugan antiguas y reconocidas virtudes de la modalidad con las extraordinarias ventajas de la interacción *on-line* ¹¹". La superación de las teorías conductistas y el desarrollo de concepciones de aprendizaje en las que el sujeto tiene un papel más activo puso en crisis el modelo y se abrieron propuestas mucho más dinámicas, propias de la teoría constructivista, "...más coherentes con una situación de interacción permanente¹²".

En esta tercera generación, la educación a distancia se consolida en el mundo, a pesar de sus muchos enemigos, por una serie de factores contextuales que, siguiendo a Samuel Sepúlveda Stuardo¹³, Coordinador del Programa de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Monterrey -y agregando otros factores que considero importantes-, podemos resumir en:

1. Factor Cobertura: la educación a distancia nació para atender a una población que no podía, por diversas razones (distancia, trabajo, economía), insertarse en el sistema formal.
2. Factor Globalización: en la actualidad, la comunicación rápida y constante entre países muy distanciados geográficamente hace que la población tenga muchas ofertas educativas fuera de las fronteras de su país, a la que sólo puede acceder mediante un sistema a distancia.
3. Factor Internacionalización: como consecuencia de la globalización se da la internacionalización de la educación. Los estudiantes tienen una visión más amplia de sus posibilidades de aprendizaje y las buscan dentro y fuera de los sistemas formales.
4. Factor Tecnológico: las nuevas tecnologías de la información están provocando un cambio importante en los modelos educativos, que favorecieron enormemente la educación a distancia.
5. Factor Político: las políticas sociales de los últimos años, a pesar de los problemas económicos de grandes sectores de la población, han

¹¹ PADULA PERKINS, Jorge. "Educación a distancia: cuando lo tradicional se torna revolucionario", en *Bitácora*, Buenos Aires, Contenidos.com, 2001.

¹² SARRAMONA i LÓPEZ. Op.cit.

¹³ SEPULVEDA STUARDO, Manuel. "Conceptualización de la Educación a Distancia: qué es y qué no es", en *Onteanqui*, N° 5, México, 1997.

favorecido los procesos de equidad y facilitado la inserción de muchos en la educación, lo que ha contribuido al crecimiento de la educación a distancia.

6. Factor de la Comunicación: la nueva era de la comunicación ha aportado nuevas necesidades en la educación. La mediatización y el acceso relativamente sencillo y barato a las nuevas tecnologías exige un cambio que solamente puede brindar un sistema a distancia o, por lo menos, semipresencial. "El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación está suponiendo un nuevo modo de conocer."¹⁴
7. Factor de Crisis: como consecuencia de los factores precedentes, puede afirmarse que los cambios en la educación son por demás imperiosos y necesarios en el mundo de hoy. Sin embargo, la educación formal está atravesando, no solamente en nuestros países latinoamericanos, sino también en el primer mundo¹⁵, una profunda crisis, que trae como consecuencia que esos grandes cambios se den desde afuera del sistema, y que la educación a distancia esté supliendo las carencias formativas de este.

¹⁴ BARTOLOMÉ PINA, Antonio. "Preparando para un nuevo modo de conocer", en *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología educativa*, Palma de Mallorca, N° 4, diciembre 1996.

¹⁵ "La escuela, la enseñanza secundaria e incluso la Universidad no están preparadas para afrontar el gran reto del final del milenio", afirma Antonio Bartolomé Pina, de la Universidad de Barcelona, en el artículo antes citado.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN PERMANENTE

En las últimas décadas se plantearon varias circunstancias, a nivel mundial, que exigieron un replanteo radical de la educación. "Pretender que la formación de los individuos se circunscriba al período escolar en que el alumno es solo estudiante es mutilar toda posibilidad de actualización profesional y de progreso social. Existe cada día una mayor solicitud de todo tipo de actividades no regladas de perfeccionamiento profesional, reciclaje, etc., que impone el progreso de todos los sectores¹⁶." Cada vez son más los trabajadores que quieren perfeccionarse; los profesionales que quieren especializarse, o completar los conocimientos en su área de estudio o en otras; los que quieren adaptarse a los nuevos requerimientos de la tecnología o de la productividad, para los que no están preparados; o simplemente los que quieren incrementar sus habilidades en competencias generales o especiales. "En esta línea de respuesta se inscribe la **educación permanente**¹⁷, que viene a considerarse como nueva frontera de la educación y rasgo definitorio del panorama educativo actual. Por ello, los Organismos Internacionales de Educación lo han convertido en un tema prioritario en sus recomendaciones porque, en efecto, desde hace años **todos quieren aprender a lo largo de toda la vida**.¹⁸"

Sumado a esto, con la postmodernidad se ha llegado a la conclusión de que **el mayor capital que puede tener un ser humano es la educación**, y que quien posea la educación y la información poseerá el poder. El comienzo del Siglo XX estuvo signado por un dominio absoluto de lo racional y lo científico, y se pensó que la ciencia iba a resolver todos los problemas; "...parece paradójico que (...), preparándonos para recibir el nuevo milenio, el hombre encuentre que

¹⁶ GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Historia de la Educación a Distancia", en *RIED*, Vol 2, Nro. 1, Madrid, junio de 1999.

¹⁷ Se comienza a hablar de educación permanente en la década del '70, a partir de propuestas de la UNESCO y de grupos intelectuales europeos, en torno a la idea de una educación durante toda la vida, considerada como "el sistema de los sistemas" educativos y como "la verdadera significación de la educación moderna". (ANDER EGG, Ezequiel et al. *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*, Buenos Aires, Magisterio, 1991).

la educación es el vínculo que le permitirá el paso de un período que ha estado marcado por profundos cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos e ideológicos. Todo hace suponer que los diferentes modelos políticos y sociales esperan que la educación sea el punto central para promover una sociedad más culta, mejor informada, más solidaria y más armónica"¹⁹.

El entender la educación de esta manera es el motivo que ha llevado al hombre a su deseo o necesidad de estar permanentemente abierto a educarse y a educar a otros, de ver la educación como un "proceso vivencial"²⁰. Este concepto de educación permanente, de mejoramiento continuo, hace que tanto las empresas como los trabajadores piensen en una capacitación constante.

La necesidad de combinar educación y trabajo, con el fin de adaptarse a todos estos cambios culturales, sociales y tecnológicos, sin abandonar el puesto de trabajo, exige, como ya dijimos, una modalidad diferente de la de permanencia en el aula. Además, los sistemas tradicionales se ven excedidos en su capacidad, y no pueden acoger a la cantidad de postulantes que demandan educación. Una formación permanente para todos lleva a la necesidad de flexibilizar las rigideces de la educación tradicional, a través de la diversificación y ampliación de ofertas educativas, de acuerdo con las necesidades de cada región o país. Por esto, sería absurdo pensar que la educación permanente abreviara solamente de la modalidad presencial, por lo que la modalidad a distancia se presenta como una alternativa viable.

Pero, para que la educación a distancia se constituya en una verdadera alternativa de formación para toda la vida, debe cumplir con varios requisitos. Los fundamentales son:

¹⁸ GARCÍA ARETIO. Op.cit.

¹⁹ LARRONDO, Tito. "Repensar la educación como autogestión formativa", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.

²⁰ LARRONDO, Tito. Op.cit.

- **Ser equitativa.**
- **Tener calidad (calidad institucional, calidad de contenidos, calidad docente, calidad en la tecnología educativa apropiada).**
- **Favorecer el autoaprendizaje y contribuir en la adquisición de competencias generales.**

1. LA IMPORTANCIA DE LA EQUIDAD:

Me parece apropiado empezar a hablar de la equidad recordando una anécdota rescatada por Umberto Eco, contada en 1641 por el obispo John Wilkins:

Un esclavo indígena, habiendo sido enviado por su amo con una cesta de higos y una carta, se comió durante el camino gran parte de su carga, llevando el resto a la persona a la que iba dirigido el envío. Esta, al leer la carta, confirmó que en la cesta había menos higos de los que la carta mencionaba y acusó al esclavo de habérselos comido, diciéndole que la carta alegaba contra él. Pero el indio (a pesar de la prueba) negó cándidamente el hecho, maldiciendo la carta, por ser un testigo falso y mentiroso.

Después de eso, fue enviado nuevamente con una carga igual y otra carta que especificaba el número de higos que habían de ser entregados. El indio devoró otra vez, según su anterior práctica, gran parte de ellos por el camino; pero esta vez, antes de tocarlos y para prevenirse de cualquier acusación, escondió la carta debajo de una gran piedra, tranquilizándose al pensar que si la carta no lo veía comer los higos, nunca podría contar nada acerca de él. Pero, al ser acusado con mayor fuerza que la primera vez, confiesa su error admirándose de la Divinidad del Papel y promete, para el futuro la mayor fidelidad en cada encargo.

Evidentemente, la anécdota nos demuestra una vez más que la marginación social se basa y se ha basado siempre en la imposibilidad de acceso a los servicios más necesarios para el ser humano, entre los que ocupa un lugar destacado la educación, el saber. El indígena, como cualquier adulto separado de los aspectos fundamentales del saber, se mantendrá marginado.

Si trasladamos el ejemplo a la época actual, veremos que las cosas no cambiaron demasiado. El campo cultural predominante, cada vez más "globalizado" -no "democratizado"- filtra las posibilidades de acceso y participación de los sectores sociales marginados. La educación formal, en este sentido, es de difícil acceso para estos sectores, y la posibilidad de una carrera universitaria, prácticamente se transforma en una quimera. Pero también la educación no formal, donde podemos ubicar a la educación a distancia, presenta serios problemas a la hora de tener en cuenta la equidad.

1.1. El problema de la equidad en la educación tradicional:

El problema de la equidad no es, por supuesto, privativo de la educación a distancia, y los inconvenientes que se plantean desde la educación tradicional se trasladan también a todas las modalidades que puedan concebirse.

Jacques Delors inicia su *informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*²¹, diciendo que "frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social", y para ello debe actuar como "...una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras...". Un poco más adelante, agrega: **"La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar un proyecto personal (...)** Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo".

Para ello, la Comisión encara el análisis de la educación en su clásica división en tres niveles (básica, media y superior) y parte de la premisa necesaria de que la **educación básica** debe llegar a todo el mundo ("a los 900

²¹ DELORS, Jacques et al. *La educación encierra un tesoro*, México D.F., Ediciones UNESCO, 1996.

millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo²²). Aunque la Comisión que elaborara el Informe Delors declara conocer y ser consciente de las grandes disparidades que subsisten hoy entre los grupos sociales, los países y las regiones, a las que califica de intolerables, hace hincapié en que estas disparidades deben eliminarse, sobre todo, en la enseñanza primaria, ya que es "en la fase de la educación básica (...) donde se fraguan actitudes hacia el aprendizaje que durarán toda la vida: aquí puede surgir la chispa de la creatividad o, por el contrario, apagarse"²³.

Creo que en esta doble función de la educación de hoy está la verdadera clave del abordaje que debemos dar a la educación básica. Por estar a la moda, o por no perder la parte novedosa del enfoque actual, se pone mucho cuidado en "las cuestiones concretas que se plantean en sectores pertenecientes a mundos muy distintos", olvidando que esos sectores, si no reciben una educación universal, lejos de salir de la zona de marginación educativa en la que viven, permanecerán condenados a cadena perpetua en una zona de exclusión social.

Al respecto, Arturo Hein, representante de UNESCO en Argentina, se pregunta: "¿Qué rol puede jugar la educación en un panorama de inequidad social, cuando en los sistemas educativos de los países latinoamericanos se constatan desigualdades alarmantes entre ricos y pobres? Siendo el sistema educativo formal uno de los principales distribuidores de cultura y conocimiento en nuestras sociedades, la educación puede ser, sin duda, una herramienta decisiva en una política de mayor justicia social (...) Con este fin, la intervención educativa del Estado para superar la pobreza y la exclusión debe adoptar políticas adecuadas, y en particular asumir una función compensatoria de las desigualdades sociales ²⁴". Sin embargo, "...la atribución de esa virtud a la

²² DELORS. Op. cit, pág. 19.

²³ DELORS. Op. cit, pág. 127.

²⁴ *Educadores trabajando por la equidad. Experiencias en el marco del Plan Social Educativo 1993-1999*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999, pág. 4.

educación no deja de ser hoy, en una realidad global acelerada, un sueño tercermundista que se desvanece con los sobresaltos de la modernidad.²⁵

El informe Delors destaca que hay que procurar que se colme el "déficit de conocimientos" vinculados al subdesarrollo y fijarse como meta el derecho a la educación y **la igualdad de acceso para todos**, con el compromiso de todos los actores sociales posibles, ya que la escuela sola no puede llevar a cabo una tarea de tales magnitudes. Pero el solicitar la ayuda de los actores externos a la educación tradicional, así como tender a una descentralización cada vez mayor para lograr una optimización y una redistribución más equitativa de los recursos, no exime al Estado, máximo responsable de la educación, de su rol como conductor. "Así pues, la participación de la comunidad en la educación, en particular en el nivel de la educación básica, debe conjugarse con una responsabilidad y una intervención vigorosa del Estado, al cual corresponde desempeñar un papel importante para que todas las comunidades tengan las mismas oportunidades de que los niños reciban una buena educación y los adultos tengan acceso a posibilidades de aprender para mejorar a la vez su actividad profesional y su calidad de vida ²⁶".

En el ámbito de la **enseñanza media**, Delors y sus colegas estiman que las políticas educativas deben apuntar a lograr una reforma contundente en el ámbito de la "enseñanza llamada secundaria", ya que la educación que se implanta a los adolescentes es la que se encuentra en la mayor crisis, pues la brecha que se ha abierto entre la escuela y la vida fuera de ella es la más grande; las frustraciones de los jóvenes en la escuela son una constante y, por ende, la forma en que se debe atraer su atención y considerar sus intereses es el mayor desafío. Dice Delors: "En opinión de la Comisión, sólo se puede salvar esta dificultad mediante una diversificación muy amplia en la oferta de trayectorias. Esta orientación se corresponde con una de las principales preocupaciones de la Comisión, que consiste en valorar los talentos de todo tipo,

²⁵ PÉREZ ZUVIRI, Mario. "La representación social de la Educación a Distancia", en *Foro Nacional de Educación a Distancia*, Caracas, UNED, 1999.

²⁶ DELORS. Op. cit, pág. 138.

de forma que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión y de carecer de futuro a un grupo de adolescentes demasiado numerosos ²⁷".

En el caso de la Argentina, la Ley Federal de Educación, anterior aún al Informe Delors, evidencia una clara preocupación en el ofrecimiento de una diversidad que no frustre al adolescente y le permita elegir entre varias opciones la que considere más apta para él. Se evidencia claramente, tanto en el informe de la UNESCO como en la Ley Federal de Educación, una clara orientación hacia el "aprender a aprender" al que debe orientarse la educación, sobre todo la media, en la que el profesor deja de ser el depositario de la sabiduría para convertirse en el orientador, en el que "lleva de la mano" al alumno, para que aprenda a aprender lo que necesita en esta y lo que necesitará en las otras etapas de su estudio y de su vida. Esto obliga a reconsiderar, no sólo los métodos, sino toda la curricula de la enseñanza secundaria, y de allí el esfuerzo de la reorganización de programas y estructuras, y la implementación del EGB y el Polimodal (o sistemas parecidos), que cada provincia aplica como puede y que, al menos por ahora, están abocadas a la estructura, pero pocos cambios han implementado en cuanto a los contenidos, limitándose a pasar octavo y noveno a la primaria, o séptimo a la secundaria, o a separar los tres años del EGB 3 en una especie de escuela "media media"; por citar algunos ejemplos en los que, al fin de cuentas, la Ley se aplica sólo en apariencia. Pero si consideramos el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires, uno de los distritos más importantes del país, y el que ha estado a la "cabeza" de la educación desde siempre, veremos que por culpa, no de las políticas, sino de los políticos, sigue demorando la aplicación del EGB y la Educación Polimodal (o cualquier otro sistema que se base en la diversidad de ofertas), para condenar a los adolescentes a un plan de estudios que ya estaba obsoleto hace 40 años, que no contempla de manera alguna los intereses de los alumnos y que ensancha cada vez más la brecha entre lo que se "aprende" (por llamarlo de alguna manera) en la escuela y lo que se vive en la vida diaria. A las viejas divisiones entre "comercial", "bachiller", "industrial", etc., se suma la permanencia de materias como "caligrafía", "taquigrafía" y otras, y la condena para el adolescente a estudiar, por dar un ejemplo, Física o Química hasta quinto año,

²⁷ DELORS. Op. cit.

aunque él tenga decidido ya estudiar Sociología. Nada hay más frustrante para un joven de hoy que saber que está perdiendo el tiempo.

Frente a esta realidad que se vive por igual en colegios públicos y privados con matrícula económica, surgen colegios carísimos que presentan variantes de estudios más que atractivas, pero a los que pueden acceder muy pocos. ¿Dónde queda la igualdad y la equidad que pregonaba la Ley 24195 y documentos como el Informe Delors y tantos otros? Seguramente, en el reino de las utopías.

Además de que la educación secundaria de hoy no capacita para el trabajo, nos encontramos ante factores como el crecimiento de la tasa de actividad, ya que se incorporan nuevos sectores al trabajo (mujeres, personas mayores, jóvenes), sobre todo porque la caída de los salarios obliga a que nuevos miembros de la familia salgan a buscar un sueldo; crece el desempleo, cambian y se fragmentan y deterioran las condiciones de empleo. Si a todo esto sumamos un notorio aumento en la matrícula escolar de todos los niveles, veremos que la educación secundaria tampoco garantiza trabajo. A lo sumo, los más capacitados solamente están en condiciones de desplazar de su lugar en la fila de los trabajos que no necesitan capacitación a los que no están capacitados (recordemos que hoy, para ser cadete en un supermercado o para vender hamburguesas hay que tener estudios secundarios completos). Los más perjudicados, como siempre, son los sectores más bajos de la población, que ven cómo ocupan lugares de trabajo que hasta entonces les estaban reservados los que han alcanzado un nivel más alto de educación que ellos. Entonces, con cada vez menos posibilidades de acceder a puestos de trabajo dignos, se agrupan en los más precarios, con menores salarios y sin beneficios sociales. Si a esto sumamos que la incorporación de las nuevas tecnologías exige mano de obra cada vez más capacitada, la cosa, indudablemente, se agrava.

Por todo esto, podemos decir que la educación secundaria ha pasado de ser un "trampolín" para llegar a los lugares más altos, a un "paracaídas", para no descender tan rápido a los lugares más bajos.

En cuanto al problema de la **educación superior**, es mucho lo que se podría decir, pero me gustaría basarme en un artículo de Daniel Filmus, así como en sus dos últimos libros, para enfocar la que considero la parte más interesante del problema, por lo menos para nuestro país. Filmus, en su artículo "El día que cerraron la Universidad", aparecido en la revista *Trespuntos* el 13 de mayo de 1999, sostiene que "la universidad pública se nutre de una gran cantidad de estudiantes de sectores medios y medios bajos, que no están en las condiciones de pagar la matrícula que exigen los centros privados", y aunque algunos de estos podrían realizar el esfuerzo de hacer ese pago, ¿cuántos, por el hecho de estudiar y trabajar, podrían adaptarse al régimen "escolar" de la gran mayoría de las universidades privadas, que exigen una carga horaria fija de cinco o más horas diarias, que terminan a la una o empiezan a las seis de la tarde? La universidad pública alberga a una gran cantidad de estos estudiantes no solo por su gratuidad sino también por su mayor flexibilidad horaria.

Pero, dejando de lado la parte humanitaria, de igualdad de oportunidades y de realización personal, puesto que se supone que con un pequeño porcentaje bien educado y preparado la tasa de economía de una nación crecería igualmente en los porcentajes esperados, el cierre de la universidad pública, por lo menos en la Argentina, acarrearía (siempre siguiendo el artículo de Filmus) otros muchos desastres, educativos y económicos.

Consideremos, por un lado, que el 84% de los estudiantes universitarios del país concurre a la universidad pública, y solo el 16% restante se reparte entre las privadas. Si solamente uno de cada cuatro pudiera pasarse a la privada en el caso de que se cerrara la pública, varios millones de pesos por año pasarían a las universidades privadas, lo que representa, sin lugar a dudas, un excelente negocio. Pero también acarrearía problemas prácticamente sin resolución:

- Junto a muy buenas universidades privadas, a las que pocos pueden acceder, se masificarían otras más económicas, pero de muy mala calidad. (Recordemos nuevamente que la universidad pública y gratuita ofrece todavía la mejor calidad en la Argentina.)

- La posibilidad de ampliar el mercado atraería a las universidades más prestigiosas del extranjero, que han comenzado a abrir sucursales en los países en desarrollo, cosa que no solo atentaría contra nuestro ser nacional y nuestra identidad, sino que pondría en inferioridad de condiciones a la mayoría de las privadas nacionales que aspiraban a quedarse con los alumnos que dejaría libres la ausencia de la universidad pública.

- Se presentaría un gran problema con las carreras de ciencias básicas y ciencias médicas, que por los costos y la infraestructura necesaria (laboratorios, hospitales, maquinarias), muy pocas privadas pudieron desarrollar (la Universidad del Salvador es una de las pocas). La inexistencia de la universidad pública que las ha albergado sin problemas hasta hoy ocasionaría el cambio de vocación o la necesidad de emigrar al extranjero de los alumnos que quisieran estudiar estas carreras.

- Cerca de cien mil docentes trabajan hoy en el ámbito público, que quedarían sin trabajo o deberían emigrar, ya que solamente una minoría podría ser absorbida por la privada, y los no docentes desocupados sumarían varios miles.

- El 80% de la producción de ciencia y tecnología en nuestro país se concentra en la universidad pública y son muy pocas las privadas que hacen investigación. ¿Quién ocuparía este lugar, en momentos en que el conocimiento, la ciencia y la tecnología son los elementos centrales en el desarrollo de un país?

- Sumemos a todo esto la gran cantidad de jóvenes que, por verse obligados a dejar de estudiar, se volcarían al mercado laboral, ocasionando un mayor índice de desocupación, y ocuparían las primeras filas en los puestos de trabajo por ser una mano de obra más calificada y con menos exigencias que los mayores, desplazando a los más pobres.

Para terminar con este punto, e intentando abarcar los tres niveles de la educación, nuevamente tomo a Filmus²⁸ para destacar el conjunto de elementos

²⁸ FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel, 1996.

que forman un núcleo básico de marcos conceptuales para el análisis de las implicancias sociales de los fenómenos educativos:

a) *No es posible proponer una función social universal y predeterminada para la educación respecto de su relación con la sociedad.*

La función social de la educación es, indudablemente, un fenómeno específico de momentos históricos y países específicos. Las verdades universales suelen no decir nada. Si pensamos en la función que tuvo la educación en nuestro país en cada uno de sus períodos históricos y políticos (proyecto de argentinidad en la generación de 1880, orden e instrucción en los gobiernos militares o democratización en 1983, por nombrar algunos) no nos queda duda de que la función de la educación se adecua a cada uno de ellos en particular. En el momento que nos toca vivir, podemos sintetizar la función de la educación en cuatro aspectos fundamentales:

- Educar para consolidar la identidad nacional, que no será exterminada por la globalización, como una identidad que de ninguna manera signifique uniformidad cultural, sino que exprese la unidad en la diversidad.
- Educar para la democracia, no a través de discursos, sino a través del ejemplo brindado a partir de la práctica cotidiana de la democracia.
- Educar para la productividad y el crecimiento, puesto que la educación y el conocimiento como patrimonio del conjunto de la ciudadanía son uno de los factores principales de productividad y competitividad.
- Educar para la integración y la equidad social, ya que los sectores a los que no llegue la educación en cualquiera de sus manifestaciones quedarán marginados de toda participación laboral y social en el futuro cercano.

a) *El resultado del proceso educativo responde a las acciones del conjunto de los actores involucrados y no solo de la voluntad del Estado.*

Sería ingenuo suponer que en el Estado recae toda la responsabilidad del proceso educativo, si bien el Estado es el actor privilegiado en este ámbito. Si entendemos como parte del proceso también la participación de instituciones, docentes, alumnos, familias, funcionarios, etc., la sociedad dejará de ser una mera *reproductora* de procesos culturales y educativos, para transformarse en la verdadera *productora* de los mismos. Sería demasiado fácil dejar toda la responsabilidad en manos del Estado y sentarse a criticarlo por lo mal que le salen las cosas. Si las cosas salen mal, la responsabilidad es de todos los actores del proceso, o sea, de todos nosotros, que debemos mantenernos implicados como docentes, padres y funcionarios educativos y sentirnos responsables, ser una parte activa de ese conjunto social.

b) *Es necesario concebir el proceso educativo como un fenómeno en el que interactúan distintas dimensiones: una social y otra individual.*

La educación debe ser, además de un factor de reproducción social, también un factor de progreso personal. Si bien es importante la inversión que se realiza para la educación de cada individuo, en función de que esta inversión recaiga en el futuro en beneficio del Estado que financió esa educación, no debemos olvidar el sentido de satisfacción personal y progreso individual al que todo ciudadano, como ser humano, tiene derecho. De no ser así, el Estado no financiaría carreras que considerara "no redituables" como inversión, con lo que no solo atentaría contra las vocaciones individuales, sino que lo haría contra su propia "inversión". No olvidemos que carreras que en un tiempo parecían no redituables, accesorias o hasta "pérdidas de tiempo" (como la filosofía o las letras, por poner algún ejemplo), son hoy consideradas fundamentales y sus egresados buscados por las Empresas de todo tipo, aun sobre técnicos o especialistas específicos, por considerarlos aptos para resolver problemas, tomar decisiones y estar en mejores condiciones de desarrollar un pensamiento lógico.

De igual forma, junto con los aspectos sociales o documentados de una escuela, debemos revalorizar sus características individuales o particulares, las

que la hacen ser esa y no otra escuela y responder a las necesidades de los individuos que la conforman.

c) *El cumplimiento del objetivo "homogeneizador" de la educación exige promover procesos educativos heterogéneos.*

Si bien el paradigma que dio origen a nuestra educación se constituyó en base a un supuesto homogeneizador y a un modelo predeterminado al que debía responderse, debemos tender a eliminar la desigualdad pero no la diversidad, a brindar igualdad de oportunidades sin tratar de responder a un modelo homogéneo. La diversidad cultural y las diferentes características regionales no deben olvidarse, y los progresivos procesos de descentralización de las instituciones educativas pueden contribuir a cumplir con este objetivo. Una escuela heterogénea será siempre más igualadora, mientras que la idea de escuela homogénea la condenará a la función reproductora de un saber dominante.

d) *La educación es un factor necesario pero no suficiente para garantizar el objetivo de combinar crecimiento económico con justicia social.*

La escuela como institución, sola, no alcanza; es necesaria, pero no suficiente. Si bien la función de la educación en la sociedad es fundamental, no debemos caer en la ingenuidad de pensarla como salvadora, como el único medio de incrementar la competitividad económica y la justicia social. Estos objetivos no pueden alcanzarse sin el aporte de la educación, pero tampoco puede pretenderse que la misma garantice su cumplimiento y feliz realización.

En la realidad que nos toca vivir, vemos que crecen año a año las matrículas en los diferentes niveles educativos, que cada vez más jóvenes acceden a la universidad, que cada vez más profesionales realizan estudios de postgrado; sin embargo, el trabajo es cada vez menos, las posibilidades de "llegar" cada vez más lejanas y la desigualdad cada vez mayor. Es necesario un conjunto de políticas educativas, económicas y sociales, y una serie de

esfuerzos individuales que apoyen y apuntalen la educación para que ella pueda alcanzar su meta. La educación a distancia podría ofrecer un paliativo a este problema.

1.2. El problema de la equidad en la educación a distancia:

La educación a distancia nace, justamente, como la búsqueda de la solución a un problema equitativo: llegar a todos, superando distancias, desigualdades sociales, problemas económicos y escollos de todo tipo, por lo que, en general, se le achacaron deficiencias con relación a la educación tradicional. Dejando de lado esto último, con el advenimiento de las nuevas tecnologías, es precisamente la equidad en los programas de educación a distancia la que comienza a ponerse en tela de juicio.

La postura que se toma ante las nuevas tecnologías, las que, indudablemente, son uno de los factores de cambio más importante de los últimos años (especialmente en el ámbito de la educación), suele oscilar entre verlas como la solución a todos los problemas o como las causantes de las catástrofes más apocalípticas. Lo que sí es indudable es que jugarán -están jugando- un rol decisivo en el futuro del conocimiento y de la información y, por ende, de la educación, sobre todo si tenemos en cuenta que el principal factor productivo del futuro no será ni el capital económico, ni la tecnología por sí misma, ni siquiera los recursos naturales, sino la información y el conocimiento, que se convertirán en el verdadero capital del ser humano. Y nada como las nuevas tecnologías permite adquirir a más velocidad y de manera más cómoda esa información y ese conocimiento. Por lo tanto, si el verdadero factor de producción es el que se pronostica, las fuentes de producción de conocimiento y de información serán -son- el centro de las pugnas y de los conflictos sociales.

Durante mucho tiempo se pensó que la herramienta que serviría para masificar la información, la comunicación y, en consecuencia, la educación, en su modalidad a distancia, sería la televisión; y por ella se lograría una progresiva educación equitativa. La presencia del televisor en casi todos los hogares, a partir de la década del '60, parecía confirmar esta teoría. Sin embargo, la

televisión, a pesar de su papel socializador, no brindó en educación a distancia los resultados esperados. "En el vínculo que establece la televisión - particularmente la televisión tradicional- la creatividad y la inteligencia están en el emisor, mientras que el espectador queda reducido a un rol predominantemente pasivo. (...)La televisión se apoya en la imagen, que -al contrario de la lectura, que se basa en la racionalidad y en la reflexión- moviliza particularmente las emociones, los sentimientos y la afectividad. (...) Regis Debray, por ejemplo, ha definido a la televisión como una tecnología de *hacer creer*, que responde más a la lógica de la seducción que a la lógica de la razón, en la cual se apoyan las tecnologías de la lectura y la escritura." ²⁹

El fracaso de la televisión (que incluye también el del video educativo), entonces, como instrumento educativo, no se ha debido a la ausencia de canales educativos ni al contenido de los programas, ni tampoco a la no implementación de un plan educativo serio y bien estructurado para este medio. Se ha debido, fundamentalmente, a su insuficiencia como herramienta educativa, al vínculo incompleto que establece entre emisor-contenido y receptor y a la imposibilidad de formar los marcos de referencia con que cada persona procesa los mensajes que recibe. "La recepción provoca procesos de comparación, asociación, transferencia, etc., que dependen del desarrollo intelectual del espectador. Cuando este núcleo cultural y cognitivo no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente, ya que los medios de comunicación, particularmente la televisión, no han sido concebidos para formar este núcleo. La oferta de los medios de comunicación supone que los espectadores ya tienen las categorías y las capacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos que ellos ponen a nuestra disposición." ³⁰

Pero, con la masificación de las computadoras y la aparición de Internet, esta falencia parecería quedar resuelta. La interactividad de la herramienta y la

²⁹ TEDESCO, Juan Carlos. *La educación y las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur-Mercosul, Universidad del Salvador, junio de 2000.

³⁰ TEDESCO. Op.cit.

presencia de la lectura, la escritura y el diálogo en el medio recompondrían este vínculo educativo necesario entre el emisor, los contenidos y el receptor. En este caso, no se debe caer en el falso dilema donde lo moderno aparece unidimensionalmente asociado a la imagen y lo tradicional como única herramienta de lectura, escritura y diálogo. Los estudios más modernos señalan que en las computadoras la inteligencia está distribuida de manera inversa a la del televisor. Mientras que en la televisión la inteligencia y la actividad están localizadas principalmente en el centro y en el emisor y los espectadores son pasivos, en las computadoras la inteligencia está en los terminales (receptor) y el centro, en cambio, es pasivo. El problema está radicado en el mal uso de la tecnología, ya que en la mayoría de los casos se subordinan los contenidos a la herramienta y no la herramienta a los contenidos, como debería ser. Pero esto tiene solución y se analiza en varias partes de este trabajo. El verdadero problema de las computadoras, Internet y los nuevos programas de tecnología educativa es la falta de equidad. "La educación a distancia, sustentada en el avance tecnológico, y su uso en los medios de comunicación, estrecha la distancia, en el espacio y en el tiempo, de tal suerte que lo distante resulta muy cercano y, sin embargo, esta cercanía no hace sino marcar la enorme distancia que existe entre los grupos sociales, dada la desigualdad en la capacidad de acceso para disfrutar de los beneficios de la globalidad (...) Así, la educación como un bien social, como factor de potencialidad humana para la transformación y desarrollo de la sociedad común no deja de ser una aspiración a largo plazo para nuestra región geopolítica (...) La educación a distancia, sustentada básicamente en las nuevas y sofisticadas tecnologías de la comunicación, resulta inaccesible para la mayoría de nuestra población; aún sus costos son elevados para quienes no tienen ni la educación elemental. Para ellos, la educación a distancia no significa nada.³¹ "

Las nuevas tecnologías son muy costosas (No solo su incorporación sino también su mantenimiento, actualización constante, etc., y más ahora, con los problemas económicos que sufre la Argentina) y, por lo menos por ahora, no están al alcance de muchos. La incorporación masiva de las nuevas tecnologías

³¹ PÉREZ ZUVIRI, Mario. "La representación social de la educación a distancia", en *Foro Nacional de educación a distancia*, Caracas, UNAM, 1999.

a la educación implica que una educación de buena calidad ya no podrá ser de bajo costo y será privativa de unos pocos. Sin embargo, la solución no es demasiado difícil de alcanzar: la educación a distancia mediante el uso de las nuevas tecnologías no debe ser excluyente de otros medios, sino complementarse con ellos. Lo correcto sería que cualquier programa a distancia ofreciera sus cursos mediante varios soportes:

- **Sobre papel:** el más tradicional y económico, que permite que el material llegue a todos lados, en forma equitativa y barata, y que puede complementarse tanto con el sistema de comunicación mediante el correo postal como con el uso de e-mail, lo que lo agiliza y equipara con los métodos más sofisticados, con bajo costo adicional para el usuario, ya que hoy en día, por medio de locutorios o cibercafés el alumno puede usar el correo electrónico por pocos centavos y sin necesidad siquiera de tener computadora.
- **En CD o diskette:** no se necesita Internet ni equipos complejos - solamente una computadora-, es de bajo costo de producción y puede cobrarse muy barato, ya que ni siquiera ocasiona grandes gastos de envío (pesa mucho menos que un manual sobre papel).
- **Por Internet:** el más completo e interactivo de los sistemas, que permite la utilización del hipertexto y exige la comunicación por e-mail, lo que lo hace efectivo, rápido y lo más cercano que pueda pretenderse a la comunicación cara a cara; pero el más caro, no solo para el alumno sino también para el que produce los cursos.

La experiencia de los cursos a distancia ofrecidos por el Programa a Distancia de la Universidad del Salvador (se acompaña una síntesis al final de este trabajo como **Estudio de Caso y Anexo**), demuestran que es posible adaptar todos los cursos a estos tres sistemas, que pueden convivir sin problemas (ofrecemos nuestros cursos en los tres soportes), y que permite que cada alumno pueda elegir el que se adapte a sus necesidades, a sus gustos y a su situación económica, lográndose una verdadera equidad, o lo más parecido a ella que pueda hacerse posible en la realidad en la que nos movemos.

2. DISTINTOS ASPECTOS DE CALIDAD:

Aunque en los últimos tiempos la calidad se ha convertido en un tema recurrente, la búsqueda de lo "bello" y lo "bueno" (*kalós*, en griego), o sea, la búsqueda de la calidad, se remonta al principio de los tiempos. En el código Hammurabi, de hace más de cuatro mil años, se precisaba que "...si un albañil ha construido una casa y esta no es totalmente sólida, y se hunde y mata a sus habitantes, el albañil debe ser ejecutado ³²". Otro ejemplo similar lo encontramos en un informe de Colbert al rey Luis XIV, en el año 1664, en el que dice que "...si nuestras fábricas aseguraran, por un trabajo cuidadoso, la calidad de nuestros productos, los extranjeros estarían interesados en aprovisionarse aquí y fluiría dinero al reino ³³". Con la aparición de los gremios de artesanos en la Edad Media, y la posterior industrialización y especialización de la producción, la calidad se convirtió en un requisito que formó parte de los métodos de trabajo comúnmente aplicados y aceptados. Pero con la industrialización y los fenómenos del taylorismo, el concepto de calidad se torna algo ambiguo, ya que se restringe su aplicación a la fabricación y venta de bienes, y se dejan afuera servicios como, por ejemplo, la educación. Según Kouru Ishikawa (1986)³⁴, la calidad puede definirse de dos formas:

- Por la comparación entre las características de un producto y determinadas normas o estándares que debe cumplir.
- Por el resultado de un proceso (insumos, instalaciones, equipos, operaciones, recursos humanos, sistemas administrativos, etc.).

Eduards Deming (1989)³⁵ dice que la producción de un bien o servicio es un proyecto humano donde hay insumos, un proceso que actúa sobre esos insumos y los transforma en un producto final, y la calidad se mide por la satisfacción de los clientes. Tanto Ishikawa como Deming enfatizan la relación

³² Citado en ACLE TOMASINI, Alfredo. *Retos y riesgos de la calidad total*, México, Grijalbo, 1994.

³³ Citado en ACLE TOMASINI, op.cit.

³⁴ Citado en MOYA SEGURA, José Alberto. "Calidad y educación: conceptos y relación", en *Innovaciones Educativas Nro.9*, San José de Costa Rica, UNED, 1998.

que debe existir entre los elementos que integran un proceso de producción de bienes y servicios, pero ofrecen un concepto restringido de calidad. El concepto actual de calidad va más allá del ámbito de la producción y el mercado y comprende toda la actividad humana.

La Organización Internacional de Normalización (ISO), define calidad como el "...conjunto de propiedades o características de una entidad que le confieren su aptitud para satisfacer necesidades expresadas o implícitas ³⁵" (*Guía para la interpretación de la norma ISO 9001:2000 en la educación*). Aunque esta guía de interpretación de las normas ISO 9000 para la educación reconoce que los proyectos de las Normas Internacionales anteriores (1987 y 1994) se limitaban a los productos de la industria manufacturera convencional, y que con esta tercera edición pretenden dar los lineamientos de cómo comprender e implementar estas normas en el ámbito de la educación, lo cierto es que la medición que proponen se limita de las puertas del aula hacia afuera, ya que se miden los servicios que se dan en cuanto a edificio, comodidades, tecnología, etc., pero no se mide la calidad de la educación propiamente dicha, la calidad de la "clase" (contenidos, docentes), sea presencial o a distancia.

Como se puede apreciar, el concepto de calidad es complejo y presenta manifestaciones diferentes que pueden ser entendidas como complementarias. Según Ramón Pérez Juste³⁷, las más importantes son:

- La excelencia en las notas o características del objeto o servicio.
- El logro efectivo del objeto o servicio.
- La percepción del objeto o servicio como algo más o menos satisfactorio.
- El logro de la excelencia, por medio de procesos eficientes que conducen a resultados eficaces.

³⁵ Citado en MOYA SEGURA, op.cit.

³⁶ *Esquema 1 de norma IRAM 30000. Guía para la interpretación de la norma ISO 9001:2000 en la educación*, Buenos Aires, Instituto Argentino de Normalización, 2000.

³⁷ PÉREZ JUSTE, Ramón. "La calidad de la educación universitaria. Peculiaridades del modelo a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Vol. 1 Nro. 1*, Madrid, junio de 1998.

- Un concepto profundo de calidad, entendida como algo global y unificador a lo que debe tender todo emprendimiento.

Es evidente que **nadie puede negar la calidad como el objetivo máximo de cualquier proyecto o emprendimiento. Menos aún si es un proyecto o emprendimiento educativo.** La búsqueda de la excelencia educativa es un argumento que nadie puede contradecir. Pero justamente en educación es cuando el concepto se torna más ambiguo, y la ambigüedad se multiplica si hablamos de educación a distancia. Desde la óptica de la educación, la calidad "...debe ser entendida como la dedicación de un sistema educativo para optimizar los productos educativos a fin de obtener la satisfacción del educando (...) La calidad educativa permite lograr la satisfacción de la demanda y su permanencia en el sistema ³⁸". Por lo tanto, podemos referirnos a la calidad como el esfuerzo de individuos y grupos por hacer bien lo que hacen, para satisfacer sus necesidades y las de sus semejantes. La calidad va estrechamente ligada a la relación entre las personas, en donde recíprocamente alguien da y alguien recibe. La aptitud de una persona para "satisfacer las necesidades de otros" dependerá de su capacidad para percibir esas necesidades, de su conocimiento de cómo satisfacerlas, de hacer lo que sea necesario para satisfacer la necesidad, de informar a otros de lo que se necesita y de su capacidad para convivir con sus semejantes y su entorno (Ministerio de Ciencia y Tecnología de Costa Rica, 1995 ³⁹).

De todo esto podemos deducir que **la calidad, en todos los ámbitos del quehacer humano, "...es el resultado organizado de personas capacitadas y comprometidas, es decir, de personas con los conocimientos, las destrezas, los valores y las actitudes necesarias para hacer bien lo que hacen ⁴⁰".** Si se pretende una educación de calidad y calidad en la educación, no debe olvidarse que el objetivo primordial de la educación es la formación integral del ser humano para el mejoramiento de su propia calidad de vida y de

³⁸ GRUNEWALD, Luis Alberto. "La educación virtual: reposicionamiento del sistema de educación a distancia a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur/sul*, Buenos Aires, USAL, 2000.

³⁹ Citado en MOYA SEGURA, op.cit.

⁴⁰ MOYA SEGURA, op.cit.

la sociedad a la que pertenece. "Puede afirmarse, entonces, que **existe una estrecha relación entre calidad y educación**, ya que la calidad se logra, se mejora y se asegura con educación, y la educación sin calidad no contribuye a lograr el nivel de satisfacción que los individuos de una sociedad tienen derecho a anhelar. La calidad, igual que la educación, no es un fin en sí misma, sino un medio para asegurar el bienestar de todos por el bienhacer de cada uno.⁴¹"

Para tratar de esclarecer estos conceptos, y siguiendo a Touriñán López y Soto Carballo⁴², analizaré la calidad desde cinco posiciones diferentes, aplicadas a la educación a distancia:

- **Como fenómeno excepcional.**
- **Como logro de un propósito.**
- **Como perfección o coherencia.**
- **Como relación valor-coste.**
- **Como cambio o transformación.**

a. La calidad como fenómeno excepcional.

En algunos contextos, se entiende la calidad como algo especial, como una forma de distinción, de clase y, en cierta forma, de elitismo y falta de igualdad de oportunidades. En esta "exclusividad" se fundamenta el concepto de excelencia, o sea, la superación de estándares y la existencia de "centros" exclusivos que brindan educación de calidad.

Si nos remitimos a la educación a distancia, no podemos pensar en la calidad como algo exclusivo, ni mucho menos como destinada a una elite. Por su tradición de igualdad y equidad, la calidad en la educación a distancia no puede ser para pocos y en algunos casos, y todos los centros educativos a distancia

⁴¹ MOYA SEGURA, op.cit.

⁴² TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel y SOTO CARBALLO, Jorge. "La calidad de la Educación", en *Educación y sociedad de la información*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

deben ser "excelentes". Tampoco pueden estar asociados a la educación a distancia los conceptos bueno-caro (en realidad, no pueden estar asociados a ninguna modalidad educativa), puesto que otro de los preceptos de esta modalidad (y, justamente, por su tradición de equidad) es que debe ser menos costosa que la educación presencial.

b. La calidad como logro de un propósito.

En este enfoque, la calidad se considera como un servicio que se le brinda a un usuario o cliente, por lo que se relaciona con la funcionalidad. Por lo tanto, aunque un producto sea didácticamente excelente, se transforma en inútil si no se adecua a la finalidad para la que fue creado. En educación a distancia todo producto debe ajustarse al logro de un propósito, debe ser funcional, ya que "...es válido en la medida en que da respuesta a las necesidades, expectativas y aspiraciones de la comunidad y de los individuos que la forman ⁴³". Si tenemos en cuenta que en casi todos los casos la educación a distancia está dirigida a los adultos, y más precisamente al área de la especialización o perfeccionamiento, este concepto de servicio y de funcionalidad se torna un objetivo primordial.

c. La calidad como perfección o coherencia.

En este caso debemos considerar la calidad como un producto que debe presentar cero defectos y resultados satisfactorios desde la primera ocasión. Al hablar de calidad como cero defectos, nos estamos acercando al concepto de excelencia, pero no como algo excepcional, sino como valor intrínseco de la educación, y más de la educación a distancia. Los cursos, postgrados o carreras a distancia son procesos largos de elaboración y, cuando se ponen en práctica, ya están impresos, digitalizados o implementados. Por lo tanto, aunque nada es definitivo y pueden corregirse defectos o falencias de la "primera vez", esto se convertiría en un hecho dificultoso, poco práctico y, sobre todo, costoso en cuanto a dinero. En educación presencial, podemos corregir una primera clase deficiente o con errores sin mayores dificultades. En educación a distancia, no. Aunque pensar en cero defectos es utópico, debe considerarse como una

meta y tender hacia ella, para que, si bien los defectos no serán inexistentes, sí sean la menor cantidad posible y puedan preverse desde un principio.

d. La calidad como relación valor-costo.

Muchas veces en la educación, y sobre todo pensando en la realidad económica de hoy, la relación costo-valor es muy tenida en cuenta para determinar la calidad, no en la medida en que esté determinada por el dinero que se gasta en producirla, sino que, a igualdad de calidad, se prefiere la que cueste menos. En educación a distancia, entre dos proyectos educativos idénticos, se considerará mejor el que ocasione menos gastos de producción, justamente por esa razón. Aunque en este caso no sea exactamente de más calidad el proyecto más barato, sí será el más "funcional", por lo que se asocia directamente a la noción de calidad que se trató en el ítem anterior. Este apartado podría parecer el menos relacionado con la calidad "real" de la educación; sin embargo, la necesidad de reducir los costos en cualquier área de producción hace necesario que se intente, de todas las maneras imaginables, mantener un alto nivel de calidad con el menor gasto posible. Esta es la relación valor-costo que debemos tener en cuenta en la calidad educativa, y no la inversa, como todavía se piensa en muchos sectores sociales donde se sigue asociando lo bueno con lo caro.

e. La calidad como transformación.

La calidad se fundamenta en el cambio cualitativo que se produce en el alumno después del proceso educativo. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios positivos en el participante y, por lo tanto, lo enriquece. Si retomamos la particularidad de la educación a distancia como "servicio" de capacitación o perfeccionamiento, estos cambios enriquecedores se transforman en otro de los objetivos primordiales de todo emprendimiento a distancia.

Aunque coincido plenamente con Touriñán López y Soto Carballo en que uno de los mayores problemas en la educación es precisar en qué consiste la calidad, y en que las demandas educativas no alcanzan como criterio para

⁴³ TOURIÑÁN LÓPEZ y SOTO CARBALLO. Op cit, pág. 118.

definir la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta estas cinco posiciones, podemos resumir que, por lo menos en educación a distancia, para que exista un verdadero **concepto general de calidad**, debe existir: a) *equidad*, b) *funcionalidad y servicio a la comunidad*, c) *resultados satisfactorios*, d) *costos razonables*, y e) *cambio cualitativo enriquecedor en los alumnos*.

Pero, en lo **particular**, es prioritario "desmenuzar" los elementos que integran un Programa de Educación a Distancia y considerar, uno por uno, **los requisitos necesarios para asegurar la calidad del sistema**. Ellos son:

- **Calidad de la institución.**
- **Calidad en los contenidos.**
- **Calidad docente.**
- **Calidad en la tecnología utilizada.**

2.1. La calidad institucional:

Antes que nada, es necesario dejar en claro qué se entiende por "calidad institucional", y destacar que nada tiene que ver con lo que pregonan las normas ISO 9000. Poco aportan a la calidad institucional los edificios o las instalaciones, y mucho tiene que ver la verdadera calidad institucional con la consecución de determinadas metas, con los procesos a través de los cuales la institución pone en funcionamiento y encauza **la potencialidad de sus recursos humanos**, cuya actuación se orienta a la obtención de los resultados deseados. "En una educación universitaria a distancia cabe entender por tales agentes todos aquellos elementos cuya concurrencia y funcionamiento hacen posible la consecución de los resultados. Deben entenderse, por tanto, como las causas o principios activos sin cuya aportación no es posible lograr buenos efectos; y, si bien parece que son estos últimos los que justifican o ponen en evidencia la calidad lograda por la institución, no lo es menos que estos no aparecerán si los agentes no actúan en forma conveniente. Pero, ¿cuáles son, en definitiva, tales

elementos causantes de la calidad institucional? ⁴⁴". Siguiendo a Samuel Gento Palacios, podemos decir que esos elementos son:

- *Liderazgo de los dirigentes.*
- *Política y estrategia.*
- *Gestión del personal.*
- *Recursos y procesos.*

2.1.1. El liderazgo de los dirigentes:

Este agente de calidad institucional se entiende como el compromiso manifiesto de todos los dirigentes de la institución para encaminarla hacia la calidad total, y afecta a todo el personal directivo que tiene responsabilidad de coordinación y funcionamiento de equipos de personas. El liderazgo se caracteriza por los siguientes rasgos:

a) *El compromiso*, puesto de manifiesto a través de la promoción y enunciación de modo participativo de la misión institucional, la política y estrategia de la institución y la clarificación de las metas y modos de actuación.

b) *La implicación* real en las actuaciones concretas, o sea la intervención en planes y proyectos de actuación, pero que impliquen no solamente a los integrantes internos del programa, sino también a los externos, dentro y fuera de la institución.

c) *El reconocimiento* a todo nivel de los esfuerzos y actuaciones de todo el personal implicado, incluso por medio de la manifestación pública y la difusión de los méritos de los equipos, profesores, personal no docente y alumnos, es decir, de todos los que se esfuerzan por mejorar la calidad total.

Alan Webber⁴⁵ dice que "manejar bien a la gente es la única forma de obtener entre un 30 y un 40 por ciento" de mejora en la calidad de la producción.

⁴⁴ GENTO PALACIOS, Samuel. "El modelo europeo de calidad en una Universidad a Distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Vol 1, N° 1*, Madrid, junio de 1998.

⁴⁵ WEBER, Alan M. "Peligro: compañía tóxica", en *Gestión*, Vol 4, N° 2, Buenos Aires, 1999.

2.1.2. La política y la estrategia:

La política y la estrategia de un programa a distancia debe fijarse teniendo en cuenta la especificidad de los alumnos a los que está dirigido y, sobre todo, la política y estrategia internas de la institución en la que está inmerso. Es muy importante también que estos factores sean compartidos con todo el personal implicado, que todos tengan muy en claro cuáles son la política y la estrategia, para que todos puedan intervenir en la planificación y sepan qué se espera de cada uno de ellos. También es necesario que exista una planificación estratégica adecuada, así como su seguimiento y constante comprobación.

"¿Cómo hacen los estrategas para crear estrategias? Aprenden con el tiempo". Con estas palabras comienzan los autores del artículo "Strategy Safari", aparecido en la revista *Gestión*⁴⁶, y pueden servir como respuesta a varias preguntas con respecto a cómo lograr una estrategia para la calidad. "La verdadera estrategia evoluciona a medida que las decisiones internas y los hechos externos confluyen para crear un nuevo consenso para actuar, ampliamente compartido por los integrantes del equipo de dirección."⁴⁷

En el artículo citado se dan también una serie de premisas, que coinciden en su totalidad con la idea de relacionar liderazgo, estrategia y recursos humanos para llegar a una verdadera calidad institucional:

- La estrategia es un proceso de aprendizaje en el tiempo, en el cual no hay separación entre formulación e implementación.
- El aprendizaje es colectivo.
- El aprendizaje es emergente, a través de la conducta que estimula el análisis retrospectivo, de forma que se pueda dar sentido a la acción.

⁴⁶ MINTZBERG, Henry et al. "Strategy Safari", en *Gestión*, Summary Book 2, Buenos Aires, 1998.

⁴⁷ MINTZBERG. Op. Cit., pág. 42.

- El papel del líder no es concebir una estrategia deliberada, sino dirigir el proceso de aprendizaje estratégico, para que puedan surgir nuevas estrategias.
- Las estrategias aparecen primero como patrones reconocibles en las acciones del pasado (experiencia), después como planes para el futuro y finalmente como una nueva perspectiva.

2.1.3. La gestión del personal:

Como ya se dijo, es importante conseguir que todo el personal participe en forma activa en la mejora continua de la calidad. Para ello, todas las personas que intervienen en una Organización deben estar debidamente aprovechadas para la máxima utilización de las posibilidades de cada uno. Por eso es necesario realizar una correcta planificación del personal, relacionada estrechamente con la política y la estrategia, así como una evaluación permanente del mismo; tener en cuenta las reales posibilidades de participación de que disponen los miembros de la institución; constatar continuamente el grado de desconcentración de autoridad y responsabilidad, y también el clima de trabajo.

Así como las teorías clásicas de la organización están basadas en la relación entre la organización y la máquina, las nuevas teorías se basan en las relaciones humanas, más precisamente en cada miembro de la Organización. Dice Gary Kreps: "Los seres humanos, como miembros de una Organización, son la esencia misma de la organización social. Los seres humanos se comprometen en comportamientos de organización"⁴⁸.

La teoría de las relaciones humanas rechaza, entre otras cosas, la mejora económica como única motivación de los miembros de una Organización e incorpora, fundamentalmente, el concepto de autorrealización, "proceso por medio del cual el ser humano desarrolla conocimiento, destrezas y habilidades

⁴⁸ KREPS, Gary. *La comunicación en las organizaciones*, Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana, 1995.

individuales ⁴⁹. La autorrealización es fundamental para que el individuo alcance su potencial como ser humano y se comprometa plenamente en un grupo de trabajo. Para llegar a ella, es necesario tener en cuenta que:

- Se trabaja mejor y más sin un control estricto.
- Se produce mejor sin horarios rígidos.
- Es necesaria la comunicación fluida entre los miembros de una Organización.
- Las líneas de comunicación informales y sociales dan mucho mejor resultado que las formales.
- La mayoría de los seres humanos no ven el trabajo como un castigo o una obligación, sino como una manera de autorrealizarse, si trabaja en el medio adecuado.
- Las personas pueden ejercitar el autocontrol y la autodirección en sus trabajos.
- El ser humano promedio no solamente acepta sino que busca generar sus propias responsabilidades.
- Los seres humanos tienen la capacidad de hacer elecciones nuevas y buscar soluciones únicas.
- No sólo los directivos pueden tomar buenas decisiones.
- Las personas responden más si se las trata con respeto y confianza.
- Las personas aceptan de mejor grado las decisiones si se las explica que si se las impone.

Si se logra una participación plena del personal y un aprovechamiento máximo de sus posibilidades, se contribuirá a mejorar la calidad de cualquier programa educativo.

⁴⁹ KREPS. Op. cit., pág. 84.

2.1.4. Los recursos y los procesos:

Los recursos hacen referencia a los sistemas de asignación y gestión de los recursos materiales, en coherencia con la política y estrategia, y al servicio de la mejora progresiva de la calidad. En el caso que nos ocupa, debe prestarse especial atención a los recursos para la comunicación a distancia, tanto informáticos como telemáticos, y tener en cuenta criterios como el sistema de asignación de dichos recursos, el control de su utilización y uso eficiente, el reciclaje de los materiales usados y la introducción de nuevas tecnologías. Se profundizará más en este tema cuando se trate la calidad la tecnología educativa apropiada.

En cuanto a los procesos, este agente de calidad hace referencia a la forma en que la institución identifica, revisa y mejora los procesos críticos y las actividades precisas para el cumplimiento de sus fines, de forma que tengan un efecto optimizador sobre los restantes componentes analizados, lo que implica tanto la identificación de esos procesos críticos como su seguimiento y control y su mejora continua.

Con la correcta utilización de los recursos y la satisfacción y aprovechamiento del personal implicado, se contribuye a garantizar la calidad del servicio que se presta y la satisfacción de los alumnos. Por lo tanto, es de particular interés analizar en forma constante los resultados logrados por la institución y observar las tendencias, con el objeto de orientarse hacia la mejora permanente y a la búsqueda "de la meta utópica de la calidad total ⁵⁰".

2.2. Los contenidos y los docentes:

"La educación a distancia tiene a los *materiales* entre sus principales y más constitutivos elementos. Junto con las *tutorías*, ellos conforman el eje por el cual transita, en esta metodología, la función pedagógica propiamente dicha. (...) Educación a distancia no es sinónimo de estudio libre. Muy por el contrario, se trata de un método de formación constantemente

orientado, en parte por las pautas y consignas del material, en parte por la acción singular y personalizada de los tutores. En la educación a distancia el estudiante no está solo. Está constantemente guiado por el sistema.⁵¹ En este párrafo de Padula Perkins vemos mencionadas dos de las palabras que más hacen a la calidad de un programa de Educación a Distancia. Un buen **material**, producto de buenos contenidos, y un **docente** que sepa cumplir con su función de tutor y orientador (y si es también el contenidista, mejor) serán la base de todo programa a distancia.

Muchas veces excelentes contenidos preparados por excelentes docentes para una clase presencial fracasan en su inserción pedagógica para un curso a distancia. El motivo, casi siempre, es que no se adaptaron correctamente a la nueva modalidad. **Es decir que los contenidos no se supieron convertir en materiales didácticos a distancia y/o los docentes no supieron adaptar su función a la de ser tutor y orientador.** Unos u otros no superaron la prueba de pasar de la presencialidad a la distancia. **El binomio conformado por los subsistemas "materiales/orientador" es la clave de todo sistema de educación a distancia.**

2.2.1. Los materiales:

"El primer elemento que se impone analizar en la modalidad a distancia es el de los materiales de estudio. Estos cumplen en ella un rol fundamental, ya que se constituyen en el centro del proceso de aprendizaje. Por tal razón, su selección y preparación deben ser de gran cuidado, a fin de que el alumno reciba con claridad los contenidos..."⁵²

Los materiales para la modalidad a distancia deben estar pensados, diseñados, estructurados, desarrollados e implementados para el aprendizaje sin contacto directo entre el profesor y el alumno. Por lo tanto, deben ser

⁵⁰ GENTO PALACIOS. Op. cit.

⁵¹ PADULA PERKINS, Eduardo. "Función de los materiales en la educación a distancia", en *Bitácora*, septiembre de 2001.

⁵² JUAREZ de PERONA, Hada. "La educación a distancia como modalidad alternativa", en *Reseña*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Año 1, N° 1, agosto-septiembre 1994.

capaces de asegurar el "diálogo didáctico" entre los contenidos y el estudiante, sin la presencia de un profesor que comparta el mismo espacio y el mismo tiempo que el alumno. "Mientras que en la modalidad presencial las condiciones edilicias y el contacto 'cara a cara' con los alumnos en espacios especialmente diseñados constituyen piezas básicas, en la modalidad a distancia, la estructura y calidad de los soportes mediatizadores serán claves (...) Nuestra meta es transformar los materiales, convirtiéndolos en una particular forma de presencia, de instancia provocadora y movilizadora, y en su diseño debería tenerse en cuenta que los materiales constituyen en la educación a distancia el principal medio de comunicación con los alumnos. Si ellos logran aumentar su interés por la temática del curso, si les presentan la información como una provocación para el pensamiento y si los ayudan a estructurar el contenido, relacionándolo con sus saberes previos, habrán cumplido su cometido dentro del sistema a distancia."⁵³

Los materiales en la educación a distancia son portadores de contenidos en dos categorías:

- **Los contenidos conceptuales:** textos y documentos que generalmente son de elaboración propia, por parte de contenidistas especializados en la materia, que suelen estar acompañados por extractos o antologías de textos de otros autores.
- **Los procedimientos:** los que señalan qué y cómo hacer, para un mejor aprovechamiento didáctico de los contenidos. Son propuestas para la acción y reemplazan las explicaciones del profesor en una clase presencial, ocupando el lugar del docente cara a cara. Lo ideal es que estén elaborados por el propio contenidista especializado en la materia y, de ser necesario, con el auxilio de un especialista en educación a distancia.

Por lo tanto, a la hora de elaborar materiales a distancia, debemos tener en cuenta de la misma manera lo que vamos a enseñar y la forma en que vamos a

⁵³ MENA, Marta. "La calidad de los materiales en educación a distancia", en *Encuentro Latinoamericano de educación a Distancia*, México, UNAM, 1994.

enseñarlo. Sean textos, imágenes o sonidos, se presenten impresos, en cassettes o discos compactos, en páginas web o en el soporte que sea, los materiales conforman un instrumento pedagógico único e irremplazable, deben responder a los objetivos institucionales y de cada materia y también ser objeto de una cuidada planificación. Los materiales guardan estrecha relación con los contenidos, deben responder a ellos y contribuir a transmitirlos en una forma clara, amena y ágil. "Diferentes estudios coinciden en reclamar para tales materiales sentido funcional en orden a los propósitos pedagógicos perseguidos, coherencia interna y capacidad de integración con otros componentes del sistema y carácter significativo para el estudiante, que facilite la incorporación de los nuevos conocimientos en un sistema conceptual reconocible ⁵⁴". Fundamentalmente, los materiales didácticos a distancia no pueden pretender ser autosuficientes. La información que proporcionan debe ser factible de análisis y discusión, generar espacios de participación, y proponer **producción** y no **reproducción** de respuestas.

Por eso, los materiales a distancia (en realidad, todos los materiales educativos, en general) deben restar importancia a la reproducción de conocimientos y dar la mayor importancia al desarrollo de destrezas en el acceso a la información. Para ello, deben tener una relación estrecha con el contexto del alumno, con "el mundo exterior" al curso. Deben abundar los ejemplos que establezcan nexos entre la teoría de lo aprendido con la realidad, que le permitan al alumno relacionar lo que aprende con su entorno, a fin de que el curso realmente le sirva para su vida profesional y/o personal. Además, se deben considerar los medios con los que el alumno está acostumbrado a actuar, tanto en su tiempo libre como en sus situaciones de estudio o trabajo. Por eso, en lo posible, deben incluirse elementos relacionados con el cine, la televisión, la lectura de ficción, que forman parte de la vida personal de todo alumno, e identificar los hábitos profesionales del grupo a que se dirige un curso a distancia; por ejemplo, si es para un nivel gerencial, recordar que suelen leer revistas con una producción gráfica de gran calidad, informes breves y sintéticos, memos, etc., y que si los materiales educativos se asemejan a los detallados, les serán más familiares y amenos. Es recomendable siempre "...planificar e incluir

⁵⁴ PADULA PERKINS. Op.cit.

actividades para el destinatario analizando anticipadamente sus posibilidades y sus conocimientos previos. Si es posible, se recomienda realizar un pretesteo del material para ajustarlo más a los destinatarios ⁵⁵. También, "...se han de idear tareas suficientemente abiertas para que permitan el intercambio de informaciones y procedimientos, la confrontación de puntos de vista, corrección de errores, cooperación, búsqueda de una solución común, comparación de proyectos, discusión de propuestas, control inmediato de las actividades, colaboración, etc.⁵⁶". No debemos olvidar que **en educación a distancia la relación personalizada al máximo posible con los alumnos debe suplir la falta del "cara a cara" que caracteriza a la educación presencial.**

Otro de los aspectos que deben tenerse en cuenta es que **los materiales a distancia** (¿por qué no todos los materiales de estudio?) **deben ser divertidos.** Erróneamente, se le ha dado a la palabra *divertido*, sobre todo en educación, un carácter peyorativo. Casi siempre se ha considerado a la palabra *divertido* como un antónimo de *serio*, cuando en realidad el único antónimo que tiene *divertido* es *aburrido*. Esta confusión ha llevado a considerar, en la mayoría de los casos, que lo divertido es poco serio. "Cuando se trata de material escrito, este debe tener cierto atractivo para el educando, y no constituir una simple acumulación de lecturas e ilustraciones."⁵⁷

Hoy es habitual encontrar en los materiales a distancia historietas (Mafalda, por ejemplo, es una presencia casi obligada en los cursos de lengua), chistes, publicidades y, sobre todo, imágenes que contribuyen a hacerlos más amenos. No podemos olvidar que vivimos hoy en una cultura "audiovisual", donde la imagen por sobre todas las cosas es protagonista, por lo que debemos cambiar el concepto que tenemos de texto, y sobre todo de texto educativo, y obligarnos a que todo texto tenga más que palabras escritas, fundamentalmente si forma parte de materiales educativos a distancia.

⁵⁵ FERRANTE, Adela. "Materiales multimedia: usos, ventajas y desventajas", en *Multimedia y virtualidad*, Buenos Aires, Educaonline.com, 2000.

⁵⁶ MARTÍ (1992), citado en FERRANTE, Adela. Op. cit.

⁵⁷ JUAREZ de PERONA, Hada. Op. cit, pág. 8.

La sociedad de hoy se caracteriza por vivir en una cultura del "espectáculo", como dice Joan Ferrés, "...no solo porque las tecnologías de la comunicación audiovisual ponen a disposición de los ciudadanos toda clase de espectáculos a todas las horas del día, sino también porque acaban por convertir en espectáculo todas las realidades a las que se aproximan, desde la política, con sus shows electorales, hasta la religión, con sus iglesias electrónicas ⁵⁸". El espectáculo, la diversión, el entretenimiento, bien tratados y bien aprovechados, contribuyen a hacer más ameno el aprendizaje y, más que nada, llevan a la participación, la interactividad, el diálogo y la búsqueda, por lo que podemos considerarlos como aliados valiosos.

Es también muy importante tener en cuenta, a la hora de la elaboración de los materiales a distancia, **el lenguaje que ha de utilizarse**. Muchas veces nos encontramos con textos educativos muy buenos en sus contenidos y procedimientos, pero pésimamente escritos. Si no hay un equipo de correctores y esos textos llegan al alumno con un lenguaje incorrecto, mal usado o mal expresado, quedan totalmente desmerecidos; y si el alumno percibe las incorrecciones, pierde respeto y credibilidad hacia el texto educativo y, seguramente, lo abandona por ser poco serio (esta vez, sí, en el verdadero sentido de la palabra).

Teun Van Dijk⁵⁹ esboza algunas ideas al respecto, partiendo del principio que considera que la unidad básica de toda manifestación lingüística no es la oración (como sostenía la Gramática Estructural), sino la totalidad del discurso. Por lo tanto, *todas las partes que componen un texto deben relacionarse entre sí en cuanto a su significado, de tal manera que se perciba entre ellas una clara coherencia o conexión en este sentido, y se vea siempre el texto como un conjunto, con un significado único, y no como un "pastiche"*. El conjunto debe presentar una coherencia total, y es importante tener en cuenta este aspecto, sobre todo en materiales a distancia elaborados por varios autores, en los que

⁵⁸ FERRÉS Y BARTOLOMÉ. Citado en BARTOLOMÉ PINA, Antonio. "Preparando para un nuevo modo de conocer", en *EDUTEC*, N° 4, diciembre de 1996.

⁵⁹ VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1978.

se perciben claramente las "múltiples manos" que conspiran contra la unidad interna y la coherencia consistente del texto total.

Esta coherencia debe percibirse en tres niveles:

- **Coherencia lineal:** entre cada uno de los elementos (u oraciones) del discurso.
- **Coherencia local:** entre cada una de las secciones, capítulos, partes, temas o unidades del texto total.
- **Coherencia global:** entre todas las partes del conjunto, o sea el discurso total, y también con su entorno.

Resumiendo, la coherencia debe establecerse entre la macroestructura (totalidad del mensaje) y su microestructura (elementos o divisiones dentro del mensaje). Aunque no sean especialistas en el área de la lingüística, la idea de Van Dijk debe ser tomada en cuenta por todo aquel que se imponga la tarea de elaborar materiales a distancia. Bolívar Bolaños Calvo⁶⁰ agrega algunos comentarios adicionales relacionados con el fondo o con la forma, a las que yo agrego otros.

Entre ellos están: a) **omitir:** dejar de lado la información no relevante, o colocarla como anexo no obligatorio; b) **seleccionar:** elegir la información más importante, que englobe a las menos importantes; c) **generalizar:** tomar los rasgos esenciales de varios objetos o acciones y reunirlos en una idea central o de fondo que tengan en común; d) **repetir o emplear la "redundancia":** los conceptos complejos no se asimilan de una sola vez. En educación a distancia, muchas veces, la repetición no implica redundancia; e) **construir o integrar:** reunir parte de la información y sustituir todo este conjunto por una idea nueva que la englobe.

⁶⁰ BOLAÑOS CALVO, Bolívar. "Algunos elementos básicos en la elaboración de material didáctico en un sistema a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.

El desafío es conseguir que los materiales que se utilizan en educación a distancia sean diseñados "...más como provocaciones a la acción y reflexión que como mensajes perdurables capaces de integrar bibliotecas sin distinguirse de textos comunes"⁶¹.

"Los materiales para la educación a distancia son el **medio** por el cual los **mensajes** didácticos que un **emisor** educativo construye a través de **códigos** llegan al alumno **receptor** para promover la interacción formativa ⁶²". De esta manera, por medio de los materiales se completa el proceso comunicativo que ocupa el lugar de la clase tradicional.

2.2.2. Los tutores u orientadores:

No es fácil ser docente en educación a distancia. Si no es fácil serlo en educación tradicional, menos aun lo es en una modalidad que realmente nos "distanciaria" de nuestros alumnos si no asumimos el verdadero lugar que debemos ocupar como educadores de una nueva modalidad en una nueva sociedad educativa. "El reto que nos impone la sociedad del conocimiento como educadores de la contemporaneidad es el de **lograr que nuestros estudiantes aprendan a construir su propio destino, como personas y como ciudadanos** ⁶³", que asuman que tienen el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesor no es más que un orientador que los guiará en el camino del autoaprendizaje, en el cual ellos son los primeros responsables.

"Es obvio inferir, entonces, como docentes contemporáneos, que hemos de asumir el reto de prepararnos para formar individuos aptos para la búsqueda, valoración, selección, estructuración, almacenamiento y aplicación de la información, cualquiera sea la forma como esta se presente (audiovisual, auditiva, visual, multimedia) y donde quiera que se encuentre; ello se traduce en

⁶¹ MENA, Marta. "Algunos aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia", pág.55.

⁶² PADULA PERKINS. Op.cit.

⁶³ HURTADO, Zaida. "El liderazgo estratégico de la educación a distancia en la sociedad de hoy", en *Signos Universitarios* N° 37, Buenos Aires, Universidad del Salvador, enero-junio de 2000.

una apertura a la posibilidad de cuestionar, evaluar, tomar decisiones acertadas y, a la vez, consensuar, bajo los principios de tolerancia, cooperación y solidaridad.⁶⁴

A pesar de la importancia de este "nuevo" profesor, **uno de los roles menos definidos y más discutidos de la modalidad a distancia es justamente el del docente**, que ha dado en llamarse tutor, orientador, instructor, asesor, pedagogo a distancia, etc. (según los distintos estudios; yo, a pesar de que me identifico mucho más con el de orientador, voy a usar indistintamente esta terminología, o la de tutor -la más generalizada-, o ambas combinadas). En principio, el tutor-orientador es el que se encarga de realizar las orientaciones de los alumnos, a fin de que logren alcanzar los objetivos que se plantean en el curso a distancia y desarrollen toda su potencialidad. Hasta ahora, a pesar de que es un rol fundamental, ya que de él depende no solamente el aprendizaje, sino también la permanencia o deserción de los alumnos, no hay un acuerdo claro sobre la definición de su trabajo ni sobre el perfil que debe caracterizarlo. En términos generales, consideramos que **el papel de los orientadores es actuar como facilitadores del aprendizaje acompañando, asesorando, informando, elaborando estrategias para el trabajo individual y grupal de los alumnos y orientando sobre el uso y manejo de los materiales**. "Su objetivo principal es lograr que el alumno se convierta en autogestor del aprendizaje (...) El gran desafío para los orientadores es cuidarse de no fortalecer vínculos de dependencia y fomentar el aprendizaje autónomo⁶⁵"; además, todo docente a distancia debe "...encontrar nuevas maneras para acceder y para representar conocimientos, desarrollar estrategias eficaces para comunicarlos y consolidar habilidades complejas para lograr transferirlos de manera positiva en las prácticas⁶⁶".

En algunos casos, se considera al tutor solamente como un "instructor" que está familiarizado con los contenidos y con aspectos de su organización, pero

⁶⁴ HURTADO. Op.cit.

⁶⁵ CATALDO, Silvana y ALEN, Soledad. "El rol del orientador en la educación a distancia", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, USAL, N° 37, enero-junio de 2000.

⁶⁶ LIBEDINSKY, Marta. "Tres recomendaciones para diseñadores didácticos de materiales para proyectos de educación a distancia", en *Programas Santa Clara*, Buenos Aires,

que no es un experto en ellos, y que sólo guía el aprendizaje a través de un texto instructivo. En otros, se habla de un equipo que cumple los roles de "conductor" y que es responsable de elaborar los materiales, su diseño didáctico, interpretar y evaluar a los alumnos e interactuar con ellos. También hay quienes separan al "orientador" del "tutor": el orientador es el que guía el estudio y el aprendizaje, y el tutor es el especialista en contenidos, que corrige y evalúa al alumno. Finalmente, otras teorías, con las que me identifico, consideran el perfil de un **"profesor-tutor-orientador"** que, si bien no tiene necesariamente que haber realizado los contenidos, es un experto en ellos y orientará al alumno no solamente en el aprendizaje, sino también en la enseñanza. Considero como ideal que los contenidistas sean los orientadores a distancia mientras el número de alumnos lo permita, ya que el profesor es el más indicado para tratar con sus alumnos, como se da en la enseñanza presencial. No conozco profesores que den las clases de sus materias auxiliados por algún especialista en el área de la teoría educativa. De todas formas, cada contenidista o grupo de contenidistas debe formar orientadores, vinculados estrechamente a la producción de los contenidos, para cuando el número de alumnos exceda al equipo docente propiamente dicho.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que, a pesar de la supuesta distancia, el docente de esta modalidad debe tener una gran capacidad para tratar con sus alumnos. Aunque se supone que ambos no tienen una comunicación directa, en realidad el trato es mucho más individual, mucho más personal, con mucha más atención a las características particulares de cada alumno que en una clase presencial, en la que el profesor muchas veces ni siquiera conoce a todos sus estudiantes. **La modalidad a distancia exige que el orientador conozca a la perfección a cada uno de sus alumnos**, sepa qué necesidades, qué limitaciones y qué capacidades tiene, para poder orientarlo mejor.

Resumiendo, el tutor-orientador es el que debe brindar al alumno una plena dedicación específica tutorial de asistencia didáctico-formativa en un sistema de educación a distancia. Lo ideal es que sea también el autor de los contenidos, o

haya participado activamente en su confección. De no ser así, debe tratarse de un colaborador directo del contenidista, y tener con él una comunicación fluida para consultar cualquier duda. Obligatoriamente debe tratarse de un especialista en el área de la materia, ya que no se puede orientar en lo que no se sabe, y debe tener la suficiente formación didáctica y pedagógica en la modalidad a distancia para poder moverse cómodamente dentro de ella. "Una de las grandes dificultades que han enfrentado los sistemas abiertos o a distancia es el hecho de que la mayoría de los docentes que se desempeñan como asesores dentro de ellos fueron alumnos de sistemas tradicionales y no han recibido ninguna capacitación ni formación que los habilite para desenvolverse en sistemas alternos; por lo tanto, no comprenden su significado, su filosofía, sus estrategias y difícilmente creen en ellos.⁶⁷ "

Mientras que en la enseñanza tradicional la función del docente es "...básicamente la información, en los sistemas abiertos y a distancia su función es de guía, de orientación, de retroalimentación y de motivación⁶⁸". En educación a distancia el desafío es abandonar la masividad y suplirla por la personalización, para lo cual no es necesaria la comunicación "cara a cara", sino "uno a uno", y en esto no importan las distancias.

Como se ve, la función del docente a distancia es múltiple y mucho más compleja que la de un docente presencial. Podemos sintetizarla, siguiendo a Castillo Arredondo⁶⁹, a Cataldo-Alén⁷⁰ y a Herrera Sánchez⁷¹, de la siguiente forma:

- **Función didáctica:** la primera y fundamental. En la modalidad educativa a distancia el alumno se convierte en el centro de la acción didáctica. Todos los elementos del proceso están destinados a facilitar el

⁶⁷ GALINDO RODRÍGUEZ, Enrique. "El asesor a distancia", en *Difundiendo la educación a Distancia*, Buenos Aires, 2001.

⁶⁸ GALINDO RODRÍGUEZ. Op.cit.

⁶⁹ CASTILLO ARREDONDO, Santiago. "La necesaria formación específica del profesor tutor", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.

⁷⁰ CATALDO y ALEN. Op. Cit.

⁷¹ HERRERA SÁNCHEZ, Gloria. "La tutoría como práctica esencial del e-learning", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, junio de 2001.

proceso de aprendizaje de los alumnos a distancia. Por eso el tutor-orientador debe obrar a partir de planteamientos claros y eficaces en función de los que deben organizarse las situaciones de aprendizaje, que permitan presentar, facilitar y seguir el comportamiento y la evolución de cada alumno. Es importante también que el orientador promueva la comunicación "bidireccional", respondiendo constantemente y en el menor tiempo posible, y que le ceda el "protagonismo" y el rol activo al alumno, que seguramente sabe por sus experiencias más de lo que suponemos.

- **Función orientadora:** en el aspecto orientador, el profesor tutor interviene directamente con los alumnos, más allá de que haya sido o no el contenidista. Debe asesorar teóricamente al alumno en el proceso de capacitación, recomendando el más conveniente de los recorridos según sus características (si el curso tuviera más de uno, como es recomendable que tenga), las actividades optativas que a cada uno le conviene realizar, aclarar las dudas que pudieran surgir en el proceso de capacitación, asesorar en el uso de las fuentes bibliográficas, ayudarlos en el enfoque adecuado de los estudios que realizan, interesarse hasta por sus problemas personales que puedan incidir en el aprendizaje, detectar las necesidades de cada alumno, aunque no se le planteen directamente (puede ayudarse con encuentros presenciales, si la distancia y otros aspectos lo permiten) y, fundamentalmente, orientar al alumno para que tome conciencia de las características del aprendizaje a distancia y reflexione sobre los esfuerzos y ventajas de la modalidad para poder encarar un proceso de autoaprendizaje. En definitiva, lograr que el alumno se interese y se comprometa con el sistema, a fin de evitar su deserción.

- **Función evaluadora:** la evaluación en los procesos a distancia es fundamental y debe realizarse en forma constante. No alcanza con una evaluación final, y el tutor-orientador debe estar evaluando constantemente al alumno. En los sistemas en que el tutor no es especialista en los contenidos, sino en el área de la educación, debe "pasar" la evaluación a los contenidistas, que no están en contacto con los alumnos y no los conocen en forma particular y especial, por lo que se

"rompe" la estrecha relación que debe haber entre profesor y alumno en la modalidad a distancia, lo que ocasiona serios riesgos de deserción. Por eso, el profesor debe comentar con los alumnos cada evaluación, explicar y analizar los errores cometidos y ser flexible cuando se perciben problemas. La simple "corrección" no alcanza. Además, el orientador debe convertirse también en evaluador del sistema al que pertenece, pues nadie mejor que él para detectar posibles fallas en el funcionamiento, los contenidos o la didáctica de los cursos.

- **Función investigadora:** el profesor a distancia se convierte en un eterno investigador, no solamente en su especialidad (los alumnos a distancia preguntan mucho más que los presenciales) y en los nuevos aportes de la didáctica a distancia, sino en los propios procesos que desarrolla en las tutorías: revisar los comportamientos didácticos, estudiar situaciones y estrategias nuevas, renovar la metodología y adaptarla a cada caso, averiguar las dificultades más habituales de los alumnos, etc., lo que implica llevar registros de datos, archivos, estadísticas, balance de resultados y todo lo que pueda ayudarlo en su difícil tarea.

- **Función administrativa:** por lo último expresado, el profesor a distancia no puede dejar la función administrativa exclusivamente en manos de colaboradores o subalternos, ya que forma parte del proceso didáctico, y debe cooperar activamente en la administración del sistema.

En resumen, y tomando las "competencias esenciales" que enumera Jennifer O'Rourke⁷², el educador a distancia debe poseer:

- Liderazgo.
- Habilidades administrativas.
- Capacidad de diseño y enseñanza de cursos.
- Capacidad de tutoría.
- Coordinación logística.
- Capacidad de investigación y evaluación.

⁷² Miembro del equipo de "The Commonwealth Learning".

De la capacidad del profesor tutor-orientador dependerá en gran medida la calidad del sistema a distancia, y fundamentalmente, de su relación con cada alumno. Como ya dijimos, una de las grandes causas de deserción en la educación a distancia es la "soledad" que siente el alumno en esta modalidad. Que el alumno no se sienta solo depende exclusivamente de su tutor. "Así pues, el tutor debe ser un educador convencido de que el conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma ilusión y error, pero una gran oportunidad para llegar al aprendizaje permanente continuo."⁷³

Cuando comenzaron a tener demasiada incidencia las nuevas tecnologías en la educación, muchos vieron en esto un futuro apocalíptico. Jean-François Lyotard⁷⁴, por ejemplo, anunciaba el inminente fin de la era del Profesor, que, según él, no sería más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido ni para imaginar nuevas jugadas para aprender a manejarlo. Justamente, el error de las primeras incursiones de la tecnología en la Educación a Distancia (tema que se analizará más adelante) fue pensar que este "fin del profesor" que anunciaba Lyotard era verdadero, y no advertir que las nuevas tecnologías por sí mismas no lograrían nada sin la intervención, cada vez más activa e importante, de un profesor que, si bien no iba a desaparecer, iba a tener que replantear su rol y capacitarse cada vez más.

De todas formas, aunque **el profesor a distancia** cumpla con todos los requisitos que se mencionaron, **no puede trabajar solo**, como en el aula, sino formar parte de un equipo bastante complejo, que debe contar por lo menos con:

a- EQUIPO DOCENTE:

- **Contenidistas:** especialistas en un área determinada del saber y encargados de realizar los contenidos. En general, es recomendable que los contenidistas, además de ser especialistas en el área, posean experiencia docente en el manejo de los contenidos en forma presencial,

⁷³ HERRERA SÁNCHEZ. Op.cit.

⁷⁴ LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984.

ya que esto contribuye a prevenir problemas y errores, y a organizar la adquisición y progresión del aprendizaje con mayor eficacia.

- **Diseñadores instruccionales** (pueden coincidir con los contenidistas): docentes capacitados en la producción de materiales a distancia. Si no son los contenidistas, deberán trabajar con ellos para guiarlos en la adaptación de los materiales a la modalidad a distancia, la selección del tipo de actividades y las formas de evaluación.

- **Orientadores** (pueden ser los contenidistas): con las características que ya se mencionaron.

b- EQUIPO NO DOCENTE:

- **Diseñador gráfico:** una vez realizados los materiales, trabajará con el equipo docente para darles una diagramación didáctica y de fácil comprensión para el alumno a distancia. Por otra parte, se encargará de la selección de imágenes, dibujos, gráficos, colores, etc. Es absolutamente necesario en el caso de que se prevea utilizar materiales impresos.

- **Experto en tecnología educativa:** que adaptará, en el caso de que los materiales no sean impresos, los contenidos al medio tecnológico elegido (CD, video, Internet, etc.)

- **Soporte técnico:** que se encargará de asistir a los alumnos en las dificultades que se presenten en el manejo de la tecnología seleccionada.

- **Apoyo secretarial:** que trabajará estrechamente vinculado con los orientadores en las tareas administrativas (inscripción, pagos, envío del material, correspondencia, etc.)

- **Otros** (optativo); dibujante, fotógrafo, experto en marketing, experto en publicidad, etc.

2.3. El uso apropiado de las tecnologías:

Desde hace algunos años existe una tendencia generalizada en la educación en general y en la educación a distancia en particular, que es la de

explorar e incorporar nuevas tecnologías como recurso pedagógico, por lo que podemos hablar hoy de una "alfabetización tecnológica", que se correspondería por su magnitud con lo que fue el proceso general de alfabetización en el siglo XIX. Aunque el material impreso sigue siendo en cierta forma el medio principal, por los bajos costos de producción y la masividad que implica su uso, la utilización de los recursos audiovisuales, electrónicos e interactivos, que complementan y enriquecen las posibilidades de éxito en los programas de educación a distancia, está extendiéndose cada día más.

Podemos definir la tecnología, según Sancho Millán⁷⁵, como el "conjunto de herramientas artefactuales y simbólicas, sociales y organizativas que nos permite intervenir en el mundo. Es un saber hacer basado en la experiencia, la tradición, la reflexión y los aportes científicos de las distintas áreas del conocimiento y que a su vez se constituye en un nuevo campo de conocimiento científico". Es importante distinguir, para comprender mejor, las diferencias entre la técnica y la tecnología. Si bien ambas responden al interés del hombre de transformar su entorno acorde con sus necesidades e intereses, mientras la técnica abarca los conocimientos relativos a los procedimientos y herramientas, la tecnología incluye también los conocimientos científicos, la estructura sociocultural, la infraestructura productiva y las relaciones mutuas. "En la técnica se habla de procedimientos; en la tecnología de procesos que involucran técnicas y conocimientos científicos, aspectos empíricos y contextuales. Las técnicas son unidisciplinarias (en general), se habla de concepciones técnicas; la tecnología es interdisciplinaria, se habla de teorías tecnológicas."⁷⁶

Lo indudable es que la tecnología provocó siempre profundos cambios, tanto en el mundo laboral como en la vida cotidiana, pero los cambios que han provocado las nuevas tecnologías se diferencian de los que provocaron las anteriores por un hecho fundamental: han tenido un gran impacto en todas las esferas de la actividad humana y, sobre todo, los cambios

⁷⁵ SANCHO MILLAN, Madrid, 1995. Extraído de FERRANTE, Adela. Material de Cátedra de *Tecnología Educativa*, Buenos Aires, USAL, 2000.

⁷⁶ FERRANTE, Adela. Material de cátedra, 2000.

actuales se relacionan más que con cualquier otro aspecto, con el tratamiento de la información. La información es para las nuevas tecnologías tanto su insumo como su producto, hasta tal punto que las nuevas corrientes del pensamiento hablan de una **"sociedad de la información"**⁷⁷, que es una nueva forma de organización social, en la que todos se evaluarán en base a la información y el conocimiento incorporado que posean. Con estas características, es fácil comprender la incidencia de las nuevas tecnologías en la educación, una de las esferas más importantes de la actividad humana, que las contempla tanto en el plano laboral como cotidiano. Si bien ha existido siempre una tecnología utilizada por y para la educación, **justamente a partir del advenimiento de la sociedad de la información es cuando comienza a hablarse con más insistencia de la "tecnología educativa"**. Al respecto, dice Francisco Pavón Rabasco: "Todos somos conscientes de que la irrupción de Internet en la sociedad está cambiando nuestras formas de vida, maneras de aprender, modos de comunicarnos, de efectuar compras o buscar información (...) La llegada de cada nueva tecnología siempre ha venido anunciada como panacea para la enseñanza, pero es cierto que la Red nos ha enredado de tal manera que posiblemente las interrelaciones que se están produciendo entre las tecnologías y la sociedad no habían ocurrido en momentos históricos anteriores ⁷⁸".

Esta incidencia directa de la tecnología en la educación originó dos posturas antagónicas, conocidas por todos: por un lado, los "tecnófobos" o "apocalípticos" (según Umberto Eco⁷⁹), que están abiertamente en contra de la cultura tecnológica y la ven como un engendro demoníaco, y por el otro, los "tecnófilos" o "integrados", optimistas, que ven en el uso de la tecnología la panacea de todos los males.

⁷⁷ "La presentación de las nuevas tecnologías de la información en la vida cotidiana, como la red universal de Internet, nos hace percibir procesos lentos pero sostenidos que nos conducen hacia una **sociedad de la información** que, aunque con distribuciones desiguales en cada uno de nuestros países, constituye a la vez una fuente masiva e inagotable de cambio estructural global que, bien gestionado, puede contribuir enormemente a generar oportunidades para las regiones y los grupos de menor desarrollo". NIÑO DÍEZ, Jaime. "El liderazgo estratégico en educación a distancia", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: La solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.

⁷⁸ PAVÓN RABASCO, Francisco. "Curso para mejorar en el uso de Internet", en *Tavira*, N° 16, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1999.

⁷⁹ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Tusquets, 1995.

Coincido con Adela Ferrante en que es necesario considerar una postura intermedia, la cual "...considera que la integración de las nuevas tecnologías a la enseñanza es necesaria, ya que para ignorarlas deberíamos hacer lo que decía Confucio: *la mejor forma de no ver un elefante es mirar para otro lado*. Por una parte, nos ubicamos en una realidad de búsqueda de adecuaciones contextuales para el empleo de estas innovaciones metodológicas. Y por otra, intentamos concebir implementaciones pertinentes y reflexivas, que consideren las variables intervinientes y las incertidumbres que irrumpen cuando se pretende realizar proyectos prospectivos, que actúan como anticipatorios ⁸⁰".

La tecnología educativa es la tecnología aplicada a la educación como estrategia para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para ser efectiva debe tratarse de una **tecnología educativa apropiada**, que es la "organización integrada de hombres, significados, conceptualizaciones, artefactos simples y/o equipos más complejos, pertinentemente adaptados, que se utilizan para la elaboración, implementación y evaluación de programas educativos que tienden a la promoción del aprendizaje contextuado de un modo libre y creador ⁸¹".

La tecnología educativa apropiada apunta a robustecer el derecho a la educación, por lo que debe estar al servicio de la sociedad, lo que "...no significa solo fortificar la igualdad de acceso al sistema educativo, sino revisar los procedimientos internos discriminatorios que impiden la permanencia de los estudiantes y la igualdad de aprendizajes de las ofertas educativas existentes y aquellos otros referidos a la *calidad* del servicio ofertado ⁸²". Decía el Ministro de Educación de Colombia, en el año 1998, en una realidad que puede considerarse común a toda América Latina: **"La utilización adecuada de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información desempeña un papel fundamental en la medida en que se conviertan en mediaciones**

⁸⁰ FERRANTE, Adela. "Innovaciones metodológicas en la Universidad", en *Revista Universidad y Empresa*, Buenos Aires, UTN, 1997.

⁸¹ FAINHOLC, Beatriz. *La tecnología educativa propia y apropiada*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.

⁸² FAINHOLC. Op.cit.

pedagógicas que incrementen la calidad académica, aumenten la cobertura y favorezcan la equidad social y regional ⁸³.

Fundamentalmente, **la tecnología educativa apropiada es una tecnología educativa posible**, que debe responder a las necesidades específicas de las sociedades en las que ha de funcionar. En la mayoría de los programas de educación a distancia que pueden encontrarse en la actualidad se hace gala de todos los procedimientos tecnológicos que se encuentran hoy al alcance de la mano, incluso despreciando los contenidos y pensando que la tecnología es la varita mágica que abrirá las puertas del aprendizaje sin más. Estos programas casi siempre son suntuosos, caros y de baja calidad, pero son atractivos, y atraen a los incautos. **Una tecnología educativa apropiada debe tener en cuenta los aspectos y posibilidades de la sociedad a la que pertenece**, revalorizar la cultura y la historia local (no olvidemos que la tecnología "a secas" siempre es importada), responder a necesidades básicas y no suntuarias, beneficiar a muchos y no deslumbrar a pocos (o sea, ser democrática), manifestarse con diseños sencillos, baratos y de reducida inversión de capital, en lo posible con la utilización de una tecnología que ya se posea y posibilitar la creatividad de los usuarios. Además, debe recuperar tecnologías tradicionales ya conocidas, no simplemente deslumbrarse con lo nuevo; debe adaptar las tecnologías modernas, sustituyendo lo caro o demasiado complejo; y debe desarrollar tecnologías nuevas, acordes con las necesidades propias y de un modo creativo. "El tecnicismo de una pedagogía eficientista, el descompromiso de la utilización de los medios con relación al proyecto pedagógico, social, cultural e histórico de nuestras sociedades, fueron algunas de las consecuencias de una concepción incompleta o de una visión achicada que propuso el concepto de Tecnología Educativa. ⁸⁴"

Dice la UNESCO en su informe del año 1999: "...hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la

⁸³ NIÑO DÍEZ, Jaime. "El liderazgo estratégico en educación a distancia", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: La solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.

⁸⁴ LOBO NETO, F. *Dereito a la educacao e tecnologia educacional*, citado en FAINHOLC, op.cit.

comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio⁸⁵. Quizás la verdadera calidad de la tecnología en educación sea lograr realmente que sea equitativa, como ya se ha comentado al hablar de la equidad. Por eso, es fundamental conseguir el acceso equitativo a la tecnología educativa mediante "...la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales, locales y el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas han de constituir una prioridad ⁸⁶". Aunque el informe de la UNESCO pueda parecer un tanto utópico (y hasta ingenuo), debemos tenerlo en cuenta para la enunciación de una regla de oro en este aspecto: *sí* a la tecnología, pero con equidad y dentro de la realidad de cada lugar; *no* a la tecnología enlatada, cara y sin identidad. "No es el caso de disponer de una tecnología y después ver qué se puede hacer con ella, sino poner el acento en el contenido y en su mejoramiento con **tecnología educativa apropiada** ⁸⁷". Desgraciadamente, vemos que todavía hoy lo usual es adoptar irracionalmente los modelos que vienen ya hechos desde afuera, transfiriendo término a término ideas, sistemas y aparatos (lo que contribuye con una indiscriminada penetración cultural y con la instalación de lo que dio en llamarse *tecnocracia*), y no se construye para países como el nuestro una tecnología educativa apropiada al contexto en el que estamos inmersos. Si el desarrollo tecnológico pasa por alto nuestra realidad, nos puede conducir a este nuevo tipo de aristocracia tecnológica que, en lugar de brindar nuevas posibilidades, aumente más todavía las profundas diferencias sociales y económicas de los países como el nuestro. Es por esto que la educación a distancia, en este nuevo escenario global, debe considerar de manera adecuada el grado de desarrollo en que nos encontramos dentro de esta "sociedad del conocimiento" y si estamos contemplando realmente a los que se encuentran al margen de los beneficios del progreso.

⁸⁵ UNESCO. Conferencia General, 30° Reunión, 1999

⁸⁶ UNESCO. Op. Cit.

⁸⁷ FERRANTE, Adela. "Materiales multimedia: uso, ventajas, desventajas", en *Multimedia y virtualidad*, Buenos Aires, Educaonline.com, 2000.

El uso indiscriminado de los medios tecnológicos y de las redes informáticas ha puesto un gran énfasis en los aspectos relacionados con el medio en sí mismo, más que en los resultados en términos de calidad educativa. No ha habido ninguna preocupación por la obtención de un aprendizaje significativo. Partiendo de la supuesta universalidad del método científico y de la tecnología, se implementa generalmente una tecnología educativa indiscriminada donde la razón técnica se ubica por encima de los procesos sociales y educativos, donde se supone que para cada problema existe /a solución técnica objetiva y sin fallas, donde no se tiene en cuenta el contexto cultural y humano: en resumen, donde se ignora la relación sociedad-educación y no se brindan las respuestas adecuadas a cada sistema social. **"La deformación autoritaria se produce cuando no se considera qué tipo de realidad es la que se modificará por la técnica, haciendo de la educación una ingeniería más."**⁸⁸

Aunque cualquier modalidad educativa se plantea hoy el uso correcto de la tecnología educativa apropiada, ya que "el uso de las nuevas tecnologías forma parte de un proceso de cambio dentro de nuestra cultura (...) y la modalidad a distancia es la clave para abrir esa puerta por la que se accede al cambio y a la innovación"⁸⁹; por primera vez la distancia queda resignificada, gracias a la "presencia virtual" de los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías, en general, y del uso de las redes -sobre todo Internet-, correos electrónicos, foros, chats, etc., en particular.

Pero, si bien en estos momentos se requiere que todo programa de educación a distancia se plantee una estrategia educativa y tecnológica que aproveche las oportunidades didácticas que brindan las nuevas herramientas, debe hacérselo siempre teniendo en cuenta lo que se ha apuntado. Estamos viviendo en una época en la que la información y el conocimiento pueden ser

⁸⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, Reis, 1986.

⁸⁹ OSORIO, Alfredo y GATICA, María Jesús. "Modalidad a distancia, tecnología y cambio en las organizaciones", en *Difundiendo la Educación a Distancia*, agosto de 2000.

enviados, recibidos, almacenados y recuperados sin limitación geográfica, gracias a las nuevas tecnologías, y debemos encontrar la forma de utilizarlas cuidadosamente. Según Guiselle Hidalgo Molina⁹⁰, para lograr un aprovechamiento razonable del potencial tecnológico que hoy se nos ofrece, e incorporar asimismo a los medios académicos en la utilización de estos recursos didácticos, podemos encontrar la respuesta para una correcta administración de las tecnologías en la teoría de las cuatro fases de Schein:

- **"Identificación de la tecnología e inversión:** debe enfocarse hacia un desarrollo de *staff*, capacitación y administración de proyectos piloto. Conformar grupos multidisciplinarios para implementar y evaluar la nueva tecnología.
- **Aprendizaje tecnológico:** facilitar el aprendizaje para motivar a los profesionales a examinar las nuevas tecnologías y sus aplicaciones.
- **Racionalización y control administrativo:** el planeamiento es a corto plazo, porque el objetivo es definir el uso de la nueva tecnología e implementar un medio.
- **Madurez/transferencia tecnológica:** amplia difusión. Existe facultad para saber cómo usar el sistema a través de la organización y se han definido los estándares para la integración tecnológica.⁹¹

Con respecto a la irrupción de **Internet en la tecnología educativa**, dice Manuel Area Moreira: "De repente, Internet ha irrumpido en nuestra vida cotidiana. Ha saltado desde los laboratorios de las universidades norteamericanas a los despachos de las empresas y las mesas de trabajo de los hogares. Casi sin darnos cuenta, Internet se ha convertido en el espacio de investigación propio de los tecnólogos educativos, dejando de lado otros temas/problemas educativos vinculados con los medios y con la educación ⁹²". Aunque la masificación progresiva de Internet y la infinidad de posibilidades

⁹⁰ HIDALGO MOLINA, Guiselle. "Planificación de la tecnología de información para una Universidad a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, N° 8, 1997.

⁹¹ SCHEIN, E. "Management Development as Process of Influence", en *Industrial Management Review*, N° 2, 1961.

⁹² AREA MOREIRA, Manuel. "La tecnología educativa en España", en *VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Sevilla, 1999.

que ofrece son muy importantes (dejando aparte el problema de la equidad que ya se ha tratado), existen algunos **inconvenientes básicos**, que podemos incluir en estos problemas relacionados con los medios y con la educación de los que habla Area Moreira, y que deben tenerse en cuenta a la hora de incorporar la herramienta a los cursos de Educación a Distancia:

- **La saturación de información** que existe, y que no permite discernir entre lo bueno y lo malo, y ni siquiera entre lo verdadero y lo falso. Aunque es muy tentador ofrecer links y abrir el hipertexto, dentro y fuera de los cursos que se ofrecen, con la finalidad de enriquecerlos, debe hacerse con suma cautela y con los ojos muy abiertos.

- **El riesgo de perderse en el "hiperespacio"** es constante. Un link nos lleva a otro, y a otro, y a veces se hace prácticamente imposible regresar.

- **Los derechos de autor** también pueden constituirse en un problema. Aunque todavía no hay una legislación clara con respecto a los textos que aparecen en Internet, debe tenerse mucha precaución con lo que se cita y, sobre todo, con lo que se usa, y tratar siempre de conseguir una autorización expresa del autor para utilizar su texto (o su dibujo, o su gráfico, o su fotografía). Con respecto a la falta de legislación en la Web, dice Juan Luis Cebrián: "La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual se esfuerza por encontrar nuevos caminos, tras reconocer que los avances tecnológicos han desbordado las previsiones de los juristas (...) Los jueces norteamericanos han determinado que las compañías editoriales pueden reproducir electrónicamente los trabajos que han contratado para sus publicaciones en soporte normal, sin tener que incurrir en gastos adicionales. Por lo demás, cualquier navegante de Internet es, en muchos aspectos, un colaborador ocasional si contribuye a introducir en la red trabajos de su ideación ⁹³".

⁹³ CEBRIÁN, Juan Luis. *La red*, Buenos Aires, Taurus, 1998.

Pero sería simplista e ingenuo achacar a Internet solamente defectos o riesgos. Gracias a Internet, los alumnos adquieren una mayor independencia y un papel más activo en el proceso de adquisición de conocimientos, sobre todo con el uso de los hipertextos, que representan un sistema de información abierto, en el que no se sigue un único orden de lectura y donde las sucesivas unidades de estudio están entrelazadas mediante vínculos que permiten desplazarse "a piacere" en el documento y entre documentos.

Otra cosa muy importante es que, gracias a las nuevas tecnologías digitales, puede resolverse un viejo problema que afectaba a la educación a distancia, y que es **la relación entre los alumnos**. Antes de la incorporación de los medios de comunicación virtuales, este era un problema sin solución; aquí sí se hacía sentir el peso de la distancia. Para algunos no representaba un inconveniente serio, si es que la relación con sus profesores era correcta y fluida. Otros, más afectados por el "fantasma de la soledad", se sentían incompletos sin la presencia de compañeros con los que hacer comentarios o consultar problemas y posibles soluciones. Hoy pueden organizarse grupos virtuales de alumnos que estén en el mismo tramo de formación, interrelacionándolos por medio de foros de discusión, chats, o simplemente con una lista de e-mails por medio de la cual cada alumno puede comunicarse con sus "compañeros de clase" cuando quiera, sin importar diferencias horarias (uno de los principales inconvenientes de los chats) ni lejanías.

Justamente, considero que el uso del **correo electrónico o e-mail** merece un párrafo aparte. Fue creado con el propósito de establecer comunicaciones uno a uno entre los afiliados de una red, pero pronto se convirtió en un medio de comunicación de uno a muchos y de muchos a uno, fenómeno que fue muy aprovechado por la educación a distancia. Además, según Ana María Rodino, aparte de las ventajas prácticas que puede traer su utilización, el correo electrónico "...estimula un aprendizaje efectivo en los estudiantes, favoreciendo su participación, comunicación entre ellos y una mayor síntesis del pensamiento para evacuar sus dudas⁹⁴".

⁹⁴ RODINO, Ana María. "Informática educativa en contexto: respuesta estudiantil al uso didáctico del correo electrónico en la UNED de Costa Rica", en *Innovaciones Educativas* N° 7,

Gracias al correo electrónico los estudiantes pueden comunicarse de manera instantánea con su profesor y con otros estudiantes, incluso de otros países, y no solamente pueden escribirse cartas, sino que estas pueden ir acompañadas por archivos de texto, lo que permite al profesor enviar textos complementarios o actividades, y al alumno devolverlas resueltas sin inconvenientes. La posibilidad de enviar fotografías, archivos de sonido e incluso imágenes de video enriquece todavía más el uso del e-mail, que quizás haya sido el elemento de las nuevas tecnologías que más ha contribuido a reducir (en realidad, a eliminar) las distancias. La sencillez de su uso, su bajísimo costo, su extraordinaria rapidez, han acercado al profesor y al alumno a distancia hasta límites que hasta hace unos años no se podían siquiera imaginar, y ha superado incluso la efectividad del frente a frente de una clase presencial. La relación que se establece entre alumnos y maestros con el correo electrónico es demasiado personal, casi íntima, y esto favorece la concreción de relaciones humanas más estrechas que en la educación en el aula, cara a cara. A través de estos medios, los alumnos se sienten con más libertad de decir a su orientador cosas que, de tenerlo frente a él, no le dirían.

Además, por medio del correo electrónico se pueden programar servicios académicos adicionales para los estudiantes y ofrecerlos con regularidad, ya sea por iniciativa institucional, de los tutores o de los mismos alumnos.

En síntesis, podemos decir que el **binomio Educación a Distancia/Tecnología "...tiene el reto de motorizar la transformación de nuestros sistemas educativos (...)** Solo bajo el prisma del dominio de la era de la información y comunicación, como requisito para la competitividad, cooperación e integración de los sistemas de educación superior, desarrollarán y mantendrán su liderazgo los programas de educación a distancia ⁹⁵". En nuestros países, fundamentalmente, en los que la tecnología no es moneda corriente, y donde las culturas nacionales y regionales tienen un peso

San José de Costa Rica, UNED, 1997.

⁹⁵ HURTADO, Zaida. "El liderazgo estratégico de la educación a distancia en la sociedad de hoy", en *Signos Universitarios* N° 37, Buenos Aires, USAL, enero/junio de 2000.

considerable, debemos tener en cuenta la necesidad de subordinar los aspectos tecnológicos a los aspectos sociales. **Subordinar, pero no desechar.** Las nuevas tecnologías, utilizadas correctamente en educación, que contribuyan a una tecnología educativa apropiada, pueden aportar mucho al mejoramiento de la educación, sobre todo de la educación a distancia. Una vez más, el problema de la equidad se presenta como uno de los problemas de base de la modalidad. Una vez más, debemos pensar, a la hora de incorporar tecnologías, que la educación a distancia nació para llegar a los que no podían acceder a la educación tradicional. "En el contexto latinoamericano se impone la necesidad de la equidad tecnológica, para lo cual la educación a distancia debe perfilar muy bien el nivel de desarrollo alcanzado por nuestros países en el marco de la sociedad del conocimiento, las barreras culturales y sociales que afectan el uso de la tecnología y, cómo y hasta qué punto, se está involucrando en este proceso a los socialmente desfavorecidos."⁹⁶

Finalmente, para resumir los elementos que intervienen en la búsqueda de la **calidad total** en cualquier emprendimiento de Educación a Distancia, podemos referirnos a una frase de María José Carvalho de Souza Domingues⁹⁷, que dice que el éxito de la educación a distancia depende de sistemas y programas bien definidos, recursos humanos capacitados, material didáctico adecuado, y de una tecnología apropiada para llevar el conocimiento al alumno.

⁹⁶ HURTADO. Op.cit.

⁹⁷ CARVALHO DE SOUZA DOMINGUES, María José. "A educação continuada à distância e o novo trabalhador", en *Dynamis*, Vol. 6, Nº 24, Blumenau, FURB, jul/set. 1998.

3. EL AUTOAPRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS GENERALES:

3.1. La necesidad del autoaprendizaje:

Los estudiantes inscriptos en programas educativos a distancia son casi siempre personas adultas que eligen libremente dedicar parte de su tiempo al estudio, con el fin de perfeccionarse o actualizarse. Esto exige una metodología particular, que hace necesario ofrecer al alumno los elementos didácticos para que pueda trabajar y aprender por sí mismo. Como consecuencia, la metodología requiere generalmente que **los estudiantes se autoorganicen** para utilizar adecuadamente los materiales y para aprovechar al máximo las orientaciones de sus profesores a distancia, con el fin de estudiar convenientemente.

Según Marisa Vázquez Mazzini⁹⁸, todavía hoy subsisten algunos mitos que debemos desterrar a la hora de hablar de aprendizaje, y más si ese aprendizaje es a distancia:

- **El que aprende no es un "container"**: todo elemento a ser aprendido no se "introduce" en la cabeza del que aprende, sino que se "asimila" y se "acomoda". Asimilar es tomar contacto con lo nuevo e intentar captarlo, familiarizarse con ello; acomodar es dar sentido a ese elemento nuevo, vinculándolo y relacionándolo con los conocimientos anteriores. Aprender no es acumular sino construir.
- **El que aprende no es una "tabla rasa" ni una "página en blanco"**: todo elemento a ser aprendido no puede "imprimirse" ni puede el alumno recibirlo pasivamente. La responsabilidad no es solamente del que enseña sino también del que aprende. Aprender es establecer conexiones significativas entre uno y otro.
- **El que aprende no es una "rata de laboratorio"**: todo elemento a ser aprendido debe tener relación con el "mundo exterior",

⁹⁸ VÁZQUEZ MAZZINI, Marisa. "Mitos y realidades del aprendizaje", en *Desarrollo y Capacitación*, Buenos Aires, N° 43, marzo-abril 1997.

debe insertarse en determinado contexto en el que el que aprende está inmerso, con sus pautas y sus valores. El alumno debe "tender puentes" entre lo que aprende y la realidad. En resumen, lo que aprende debe serle útil. El aprendizaje debe ser contextualizado.

Abraham Paín expresa que "...el nuevo perfil del que aprende lo considera como a alguien que posee ya una experiencia, fuente de reflexiones, de preguntas, del deseo de comprender. La dependencia derivada de la obediencia ciega a un modelo impuesto ya no es más un elemento necesario para aprender, pues lo que comienza a adquirir peso es la actitud y el aporte del que quiere aprender (...) En esta óptica, la persona y los grupos son considerados como sujetos activos en el proceso de aprendizaje ⁹⁹". Por esto, Paín propone reemplazar la palabra "alumno" (etimológicamente, "falto de luz"), por "aprendiente", aunque siglos de tradición lo harían prácticamente imposible.

Desde el momento en que dejó de considerarse al alumno o aprendiente como una "tabla rasa" o un "container", el concepto de autoeducación o autoformación está presente en todas las corrientes pedagógicas, y se ha potencializado con el auge del constructivismo, de las teorías sobre aprendizaje social y de la posibilidad de procesar la información, por lo que podemos hablar ahora de un **autoaprendizaje**, que implica que el que aprende debe asumir el rumbo de la propia formación, y "...un proceso reflexivo donde el que aprende dirige activamente la conexión recíproca entre actividades de aprendizaje, objeto, metas específicas y requerimientos personales en vistas a saberes y motivos propios ¹⁰⁰".

Es cierto que todos los sistemas de enseñanza a distancia comenzaron siendo conductistas. Si tenemos en cuenta que el conductismo considera el aprendizaje como "...la consecuencia de un entorno de aprendizaje ordenado y eficiente (estímulo), arreglado de manera tal que una conducta adaptada

⁹⁹ PAÍN, Abraham. *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.

¹⁰⁰ NARVAJA, Pablo. "Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo", en *Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*, Año I, Nº 1, 2000.

(reacción) del sujeto de aprendizaje es provocada y anclada a través del razonamiento¹⁰¹", vemos que en esos inicios, la educación a distancia estaba lejos de lograr un autoaprendizaje efectivo, con unidades de aprendizaje relativamente pequeñas, *multiple choice*, autocorrección sin posibilidades de participación real del alumno, etc.

Hoy, el constructivismo es el paradigma aceptado por la mayoría de los educadores a distancia, ya que "...considera el aprendizaje como un proceso de construcción de significado y comportamiento, realizado por el sujeto, usando recursos de aprendizaje (...) Mientras el conductismo se preocupaba principalmente de las estrategias didácticas, desde el lado del profesor para transmitir la información al alumno, el constructivismo considera al profesor como un dispositivo de soporte de aprendizaje del alumno, estimulando su actividad, motivándolo a usar estrategias exitosas de aprendizaje, ayudándolo a encontrar, escoger y procesar a un nivel de profundo entendimiento una variedad apropiada de recursos de aprendizaje ¹⁰²".

Como bien señala Ettore Gelpi, "los autoaprendizajes, individuales o colectivos, se están convirtiendo en los aspectos más relevantes de la experiencia educativa, en particular de la vida adulta ¹⁰³". Además, según Hargreaves¹⁰⁴, en la actual sociedad postmoderna, en la que el sujeto no se siente demasiado comprometido con los grupos sociales y busca por propia iniciativa la satisfacción de sus necesidades y deseos, el autoaprendizaje se ve incentivado por esta corriente individualista. Fundamentalmente, como ya se dijo, **el autoaprendizaje o autoformación supone por sobre todo colocar la iniciativa en el alumno, en el sujeto que aprende, y no en el educador.** Este sujeto se convierte así no solamente en el rector del ritmo de aprendizaje, sino también en quien determina las circunstancias en que este se lleva a cabo. Pero no debemos olvidar que **"...si bien hoy es unánimemente aceptada la idea de**

¹⁰¹ CARRASCO, Selín. "Estrategias de desarrollo de un sistema de enseñanza abierta sin distancias para entornos universitarios", en *III Jornadas de Educación a Distancia Mercosur/sul*, Osorno, Universidad de los Lagos, octubre de 1999.

¹⁰² CARRASCO. Op. cit.

¹⁰³ GELPI, Ettore. "Dinámicas educativas en la educación de adultos", en *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*, Buenos Aires, Humanitas, 1991.

¹⁰⁴ HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

que es el estudiante quien construye, modifica, amplía o enriquece sus esquemas de conocimiento, se reconoce que es la función del docente la que debe crear las condiciones favorables para ayudar al alumno a lograrlo

¹⁰⁵»

De todas formas, hay que tener en cuenta que este sujeto "aprendiente" del que hablamos debe ser un sujeto consciente de lo que se propone, y no caer en el facilismo de pensar en habilidades innatas para la autoformación. La edad, la madurez y la práctica se convierten así en condiciones indispensables para que un sujeto piense en el autoaprendizaje, por lo que resulta conveniente circunscribirlo a la formación postescolar y relacionarlo más con la educación permanente que con la educación de grado, aunque debe incentivárselo desde los primeros años de estudio.

Según Edward Thorndike¹⁰⁶, hay tres leyes que rigen el modo en que un sujeto aprende:

- **La ley de la disponibilidad:** solamente aprendemos cuando estamos preparados o disponibles para aprender.
- **La ley del efecto:** solamente aprendemos cuando sentimos satisfacción al aprender.
- **La ley del ejercicio:** más aprendemos cuanto más practicamos.

Estas leyes son fundamentales a la hora de pensar en un autoaprendizaje, y si se las complementa con los diez principios que plantea Garry Mitchell¹⁰⁷ relacionados con la educación de adultos, podremos tener un panorama completo de las reglas del juego que deben tenerse en cuenta si pretendemos lograr en los alumnos un verdadero autoaprendizaje:

¹⁰⁵ MENA, Marta. "La creación de ambientes de aprendizaje en educación a distancia", en *Difundiendo la Educación a Distancia*, 2001.

¹⁰⁶ Extraído de *Manual del Capacitador*, de Garry Mitchell.

¹⁰⁷ MITCHELL, Garry. *Manual del Capacitador*, Buenos Aires, Grupo Editor Ibeoroamericano, 1995.

- Los adultos solamente aprenden lo que están dispuestos a aprender.
- Los adultos aprenden mejor lo que ejecutan en realidad.
- Los adultos se ilustran con sus errores.
- Los adultos aplican con mayor facilidad lo que les resulta familiar.
- Los adultos prefieren diferentes sentidos para el aprendizaje.
- Los adultos aprenden en forma metódica y, en nuestra cultura, sistemáticamente.
- Los adultos no asimilan lo que no comprenden.
- Los adultos se instruyen con la práctica.
- Los adultos se manejan mejor cuando pueden ver su propio progreso.
- Los adultos responden mejor cuando se los considera en forma individual.

Indiscutiblemente, el autoaprendizaje está estrechamente relacionado con la educación a distancia. Queda claro que el docente a distancia cubre el rol de orientador y facilitador del aprendizaje, mientras que la iniciativa y el control del proceso se centran en el sujeto que aprende. Por esta razón, es posible que muchas veces, un mismo programa a distancia resulte excelente para algunos alumnos, mientras que otros fracasan o desertan. Si bien esto puede ocurrir también en programas de aprendizaje presenciales, ocurre mucho más en la educación a distancia, ya que el factor decisivo sea, quizás, la capacidad para la autoformación de los sujetos que cursan. Influyen, por lo tanto, las características psicológicas, el contexto social, la autodisciplina, la motivación interna de los alumnos, además de la adecuada planificación del programa, la calidad de los contenidos y la capacidad de los orientadores, para que se lleve a cabo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso señalábamos la importancia de las teorías constructivistas para comprender el concepto de autoaprendizaje, ya que el que aprende "construye" su conocimiento mediante la interacción con el medio¹⁰⁸. **El autoaprendizaje no es consecuencia directa**

¹⁰⁸ SARRAMONA i LÓPEZ, Jaime. "La autoformación en una sociedad cognitiva", en *RIED*, Vol.

de la enseñanza, sino que es la apropiación que hace el que aprende de las estrategias y actividades que se ponen en juego en la enseñanza. "Tengamos en cuenta que en nuestro tiempo se impone: a) educar para la incertidumbre, para interrogar a la realidad en forma permanente y no para inculcar respuestas; b) educar para reconocer, procesar y utilizar la información, ya que en un mundo saturado de ella, nuestros educandos están desinformados. En síntesis, **es el alumno el que debe constituirse en constructor de su propio conocimiento, en generador de ideas. Tiene que aprender a aprender.**"¹⁰⁹

Siguiendo a Parmentier¹¹⁰, podemos sintetizar los principios que rigen el aprendizaje teniendo en cuenta las teorías constructivistas, y su relación con la educación a distancia:

- Aprender es una actividad cognitiva autoestructurante y no un proceso pasivo. **Por lo tanto, en educación a distancia el alumno no puede pretender que sea solamente el docente u orientador el que tome la iniciativa. Este únicamente podrá incentivarlo para que lo haga.**
- El sujeto es el constructor de su propio aprendizaje y está capacitado no solamente por variables internas, como la capacidad, la maduración, los factores emocionales, etc., sino también por variables externas, como el contexto social, los recursos económicos, etc. **Por lo tanto, en educación a distancia, hay que tener en cuenta estos factores para saber a qué público y en qué coyuntura debe apuntarse un determinado programa.**
- El sujeto que aprende se enfrenta de manera selectiva con el objeto del conocimiento y lo asimila de acuerdo con los esquemas cognitivos que posee de antemano. Tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo dependen en gran parte de los conocimientos previos del alumno. **Por lo tanto, en educación a distancia, debe hacerse una "radiografía" lo más completa posible**

2, N° 1, junio 1999.

¹⁰⁹ JUAREZ de PERONA, Hada. Op.cit., pág. 8.

¹¹⁰ PARMENTIER, Ch. *Former l'entreprise de demain*, París, Editions d'Organisation, 1998, traducido en SARRAMONA LÓPEZ, op.cit.

de cada alumno, para adecuar los contenidos y las propuestas de trabajo, dentro del ámbito de lo posible, a cada uno de ellos.

Resulta evidente que a la hora de elaborar los materiales didácticos deben tenerse en cuenta estos factores, y adaptar el lenguaje, los contenidos y las propuestas de actividades a lo que se supone que ya posee el alumno y a lo que se quiere conseguir con el programa. Los alumnos deben lograr aprendizajes significativos cuya transferencia a situaciones nuevas permita que desarrollen habilidades cognitivas de procesamiento de la información, consiguiendo así un pensamiento crítico que le ayude a solucionar nuevos problemas. "Educarse es aprender a vivir en esta sociedad cambiante, profundizando en la individualización."¹¹¹

Quizás debamos sumarle a todo esto una "palabra clave" más: la **motivación**, necesaria para el desarrollo del autoaprendizaje y uno de los puntos críticos para lograrlo, hasta el punto de que puede provocar el éxito o el fracaso del mismo. Como ya se dijo, la educación a distancia generalmente está dirigida a una población adulta que aprende y se manifiesta de manera diferente y, por lo tanto, se motiva de manera diferente. El alumno a distancia suele ser un individuo maduro, con una historia personal llena de experiencias, conocimientos previos, capacidades, hábitos, costumbres, conductas e interés en participar en su propio proceso de formación. Por eso, la metodología para motivar y enseñar al alumno a distancia debe ser diferente de la que se utiliza en la enseñanza tradicional, ya que por aprender a distancia "...habrá de recorrer la mayor parte del proceso en forma autónoma e independiente. Esto potenciará su capacidad de aprender por sí mismo y su autonomía a la hora de marcarse metas "¹¹².

"La motivación intrínseca por aprender, aquella que nace de la propia iniciativa personal, acontece cuando el sujeto concede valor a los logros que se propone y se siente capaz de alcanzarlos con su actividad. (...) La eficacia de la

¹¹¹ HURTADO, Zaida. "El liderazgo estratégico de la educación a distancia en la sociedad de hoy", en *Signos Universitarios* N° 37, Buenos Aires, USAL, enero/junio de 2000.

¹¹² GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Fundamentos y componentes de la educación a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, N° 2, diciembre de 1999.

motivación dependerá de proponer metas asequibles al sujeto, presentarlas como valiosas e infundirle confianza respecto a su logro ¹¹³.

Jaime Sarramona i López, de la Universitat Autònoma de Barcelona, dice que el desafío de todo Programa de Educación a Distancia es el de mantener la motivación inicial, que se da por supuesta cuando el alumno se incorpora voluntariamente a un programa determinado, y asegura que la primera fuente de mantenimiento de esa motivación inicial son los contenidos, que deben "...responder a los intereses y necesidades de los sujetos adultos, porque estos no admitirán informaciones que no estén justificadas en razón de tales intereses o que no sean idóneas para la resolución de problemas concretos ¹¹⁴". Por lo tanto, la adecuada selección de los contenidos no solo constituye una exigencia de eficacia, sino también de motivación y permanencia, y deberán tenerse en cuenta una serie de estrategias para favorecerla y llegar al autoaprendizaje satisfactoriamente. Algunas de estas estrategias (que ya se han mencionado en forma aislada en distintas partes de este trabajo) pueden ser:

- Presentación atractiva de metas, objetivos y contenidos, y claridad con respecto a la utilidad del programa.
- Elaboración de una guía introductoria clara y precisa, en la que se contemplen todas las posibles dudas que pueda tener el alumno.
- Empleo de un lenguaje claro, simple, correcto y ameno en las orientaciones, donde se trate al alumno en forma personalizada, para que no sienta el "peso" de la distancia.
- Consejos del orientador que estructuren y hagan significativo el aprendizaje: orientaciones según la actividad o expectativas de cada alumno, técnicas de estudio, bibliografía o actividades complementarias, aclaración de los contenidos, etc.
- Actividades autorreferenciales, en las que el alumno aplique su conocimiento previo y sus experiencias cotidianas.

¹¹³ SARRAMONA i LÓPEZ. Op. cit.

¹¹⁴ SARRAMONA i LÓPEZ, Jaime. "Los retos de las nuevas tecnologías para la Educación a Distancia", en *Teoría de la Educación*, Vol. 12, Salamanca, 2000.

- Especial atención en los “tramos difíciles” de los contenidos, con explicaciones especiales ya preparadas para los que tengan más dificultades para avanzar en ellos.
- Incorporación de técnicas audiovisuales (ilustraciones, cuadros, audio y video) que diversifiquen las fuentes de información y hagan más atractivo y divertido el estudio.
- Inclusión de mecanismos de refuerzo (actividades o bibliografía opcional) para el que los necesite.
- Posibilidades de autoevaluación permanente, además de la evaluación del docente, que permitan al alumno constatar por sí mismo sus progresos y sus dificultades.
- Organización de un sistema de comunicación bidireccional permanente, eficaz y sencillo.

Podemos considerar que la motivación del estudiante se transforma en una de las variables a tener en cuenta a la hora de hablar de éxito o deserción en un programa educativo a distancia.

Todos los factores analizados nos permiten arriesgar que **el proceso de autoaprendizaje del alumno a distancia se concreta cuando se pasa sin conflictos de la lógica dependencia inicial del alumno hacia su orientador, a la autogestión del propio aprendizaje.**

3.2. La adquisición de Competencias Generales:

3.2.1. Los cambios en el mundo actual:

El mundo de hoy presenta un importante cambio en los paradigmas educativos y su relación con las nuevas demandas sociales y del mundo del trabajo, lo que implica la necesidad de la formación en competencias generales, a fin de alcanzar una inserción en esta nueva realidad. Hasta hace unos años, la formación en una carrera, cuanto más especializada mejor, era una salida laboral segura.

Hoy este concepto ha entrado en crisis y la mayoría de la gente, aun la que tiene ya una de esas carreras tradicionales, busca mejorar sus competencias generales por medio de cursos, talleres y otras formas de capacitación, para las que la educación a distancia brinda una salida ideal. La realidad de hoy nos demuestra que la evolución del mercado de trabajo tiende hacia la generación de una demanda de profesionales que posean una sólida formación general y flexible. Los principales puntos a considerar, según Luis A. Grunewald¹¹⁵, para la formación de estos profesionales, son:

- Capacidad de pensamiento teórico y abstracto.
- Posibilidad de pensar estratégicamente, planificar y responder creativamente a situaciones nuevas.
- Comprensión global del proceso tecnológico.
- Autonomía en la toma de decisiones y disciplina en el trabajo.
- Habilidades, actitudes y aptitudes para la inserción profesional.

Por lo tanto, **la calidad de un programa a distancia puede también medirse por su contribución a la adquisición de competencias generales**, más allá de lo que aporte en la especialidad de la que se trate. "Hoy las personas que se inscriben en los cursos de formación permanente (...) lo hacen motivados, no tanto por el deseo de insertarse en el nivel más alto del sistema productivo, como sucedía durante la postguerra, sino, más bien, por la necesidad de adquirir de modo rápido una competencia que les permita permanecer en un sistema en permanente reestructuración y encontrar allí una nueva colocación."¹¹⁶

¹¹⁵ GRUNEWALD, Luis Alberto. "La educación virtual: reposicionamiento del sistema de educación a distancia a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur/sul*, Buenos Aires, USAL, 2000.

¹¹⁶ GARITO, María Amata. "La Universidad del futuro. Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje ligado y abierto", en *Difundiendo la Educación a Distancia*, Buenos Aires, julio de 2001.

Si hacemos un poco de historia, en Argentina, la crisis de la relación educación-trabajo se hace más evidente a mediados de la década del '70. Los factores fundamentales que obligaron a nuevos planteamientos fueron la caída de los índices de desarrollo económico y del modelo del Estado Benefactor; en un lapso relativamente breve se realizaron una serie de medidas, sin generar al mismo tiempo una red de contención social o políticas destinadas a neutralizar los efectos expulsivos del mercado laboral propios de este tipo de cambios.

Daniel Filmus puntualiza algunos factores que modificaron el mercado laboral argentino, tales como: "la mayor globalización de la economía, la reestructuración productiva, la aparición de nuevas tendencias en la demanda de mano de obra, el avance científico-técnico aplicado a los procesos productivos, los cambios en las formas de organización del trabajo en el nivel de las empresas, los nuevos mecanismos de regulación del trabajo y el menor peso de las organizaciones de trabajadores en la negociación de las relaciones laborales
117".

Es importante analizar algunas tendencias de este período en el mercado de trabajo, que incidieron en el cambio del rol de la educación en relación con la inserción ocupacional:

- *El crecimiento de la tasa de actividad a partir del año 1980:* en general, se han incorporado al mercado de trabajo sectores de baja calificación (grupos etarios mayores y mujeres en edad central), para compensar el deterioro salarial, y los jóvenes han postergado su incorporación por la mayor permanencia en el sistema educativo y las dificultades para conseguir empleo. Cabe considerar, también, el aumento de las expectativas laborales que generó la reactivación económica y la recuperación del poder adquisitivo de los salarios durante la primera etapa del plan de convertibilidad.

¹¹⁷ FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, Bs. As., Troquel, 1996, pág. 101.

- *Crecimiento del desempleo:* la tasa más grande de desocupación se encuentra entre los jóvenes; en el período 1991-1994 la desocupación en Argentina se duplicó. Esto produjo un sostenido proceso de concentración de la riqueza y un incremento de la desigualdad social. "En el año 1990, el 40 % más pobre de la población percibía el 18 % de los ingresos y el 10 % más rico, el 29,8 %; en el año 1996, los primeros vieron descender su participación al 12,9 %, y los segundos la elevaron al 35,9 %" ¹¹⁸. Según datos de la OIT (1998), el Estado ha perdido la proporción mayor de participación en la ocupación de fuerza de trabajo, por las privatizaciones y las políticas de racionalización; sin embargo, esta caída no ha podido ser neutralizada por las empresas privadas. Una de las preocupaciones mayores de esta última década es el alto porcentaje de trabajadores que enfrentan desempleos de larga duración.

- *La heterogeneización, fragmentación y deterioro de las condiciones de empleo:* se ha registrado un incremento de distintos tipos de subempleo; el porcentaje más alto corresponde a subocupados (que, en este período, se incrementó en un 183 %), que trabajan menor cantidad de horas de las que desean. Las características del sector de los subocupados son muy heterogéneas: Filmus señala que el 20% son los subocupados "visibles"; el 80 % restante, los "invisibles", se reparte en el sector informal urbano, el servicio doméstico, el sobreempleo en el sector público, el cuentapropismo. Un gran porcentaje de quienes continúan como asalariados se agrupa en pequeñas empresas, con bajos salarios, poca proyección laboral y falta de beneficios sociales. La aplicación del nuevo modelo económico ha provocado una destrucción directa de puestos de trabajo en el sector formal y, por otro lado, un estancamiento en la generación de nuevos empleos. En 1991, el sector formal de la población económicamente activa en el Gran Buenos Aires era del 52.2; en 1997, del 48.1. "Las reformas de las normativas que regulan el trabajo en dirección a la flexibilización y las nuevas

¹¹⁸ FILMU S, Daniel. *América latina en los noventa: más educación, menos trabajo = más desigualdad*, mimeo.

modalidades de contratación por tiempo determinado sumaron nuevos sectores de asalariados a la precarización que ya sufrían los trabajadores en 'negro' y otros mecanismos de subocupación"¹¹⁹.

- *Terciarización del empleo*: o sea, la incorporación de un mayor porcentaje al sector servicios, que se convierte en un sector de empleo "refugio" para paliar los problemas económicos. En la última década, el porcentaje de ocupados que trabaja en el sector servicios pasó de 46.5 % en 1991 a 53.9, en 1997. En Argentina, esto se explica por el aumento del sector informal, el cuentapropismo, el sobreempleo en el sector público y el trabajo doméstico, que contienen el avance de la desocupación abierta, y que muestran, por otra parte, la vulnerabilización de amplios sectores de la clase media.

Cabe destacar que también en la educación se produjeron cambios que contribuyeron a la acentuación de esta crisis: la baja calidad de la educación debido a la desactualización de los contenidos, la falta de tecnología apropiada, la tendencia a la autorreferencia de la educación formal y la no incorporación de los procesos de trabajo como elemento de aprendizaje fueron algunos de los factores decisivos.

Sin embargo, ante este panorama, es importante observar un notorio crecimiento de la matrícula escolar en todos los niveles. *¿Por qué esta resistencia de los diversos sectores sociales a abandonar el sistema educativo?*

Diversos factores contribuyen a esto: desde la política oficial legislada en la Ley Federal de Educación, que extiende los años de escolaridad obligatoria, hasta la hipótesis de que las razones estarían en la explicación de un fenómeno eminentemente cultural. Sin embargo, estas explicaciones no completan el universo real de los motivos. Filmus, tomando en consideración los datos de la Encuesta Permanente de Hogares, considera las ventajas que obtienen los que poseen más estudios:

¹¹⁹ FILMUS. Op. cit.

- *Mayor posibilidad de obtener empleo:* considerando los extremos, el incremento de la tasa de desocupación en el período 1980-1995 fue del 9.5 para los que no tienen instrucción y del 2.8 para los que tienen educación universitaria completa.
- *Mayor posibilidad de trabajar en relación de dependencia:* la crisis del ejercicio liberal de las profesiones ha incrementado el número de personas que poseen un nivel terciario y que trabaja en relación de dependencia.
- *Mayor posibilidad de trabajar en empresas más grandes,* lo cual está íntimamente relacionado con la productividad, el salario, la estabilidad y los beneficios sociales. A partir de la década del '80, las empresas más grandes optan por trabajadores de alta escolaridad.
- *Mayor posibilidad de trabajar en el sector servicios:* que, en los últimos años, ha incorporado mayor cantidad de trabajadores con alta escolaridad.
- *Mayor posibilidad de acceso a mejores salarios y beneficios sociales:* la importante relación que existe entre nivel salarial, beneficios sociales y escolaridad justifica la inversión de la población en educación. Filmus destaca que cerca del 40% de los que no han completado su escolaridad primaria no poseen ningún beneficio social.

A pesar de la crisis económica, las familias deciden mantener a sus hijos dentro del sistema educativo, ya que mayor escolaridad implica mejores condiciones de trabajo y una movilidad social ascendente, tan difícil de conseguir en la Argentina de hoy. Esta es la causa de que se haya incrementado la población económicamente activa, entre 1991 y 1997, sobre todo en los estudios terciarios.

Un estudio del BID sobre la población mayor de 25 años en cuanto a sus años de escolaridad muestra que en la población argentina esta franja alcanza los 9,44 años, el promedio más alto de América. "Sin embargo, esta media esconde profundas desigualdades. El 40% más pobre de la población obtiene un promedio que se encuentra entre los 7 y 8 años de escolaridad, mientras que el 10 % más rico alcanza a los 13,57 años. Esta diferencia se profundiza cuando analizamos el porcentaje de población entre 20 y 25 años que culmina la escuela media. Poco más del 10 % alcanza esta meta entre el decil más pobre [13 %]. Esta proporción es prácticamente inversa cuando nos referimos al decil de mayores ingresos [92 %] ¹²⁰".

Sin embargo, datos del INDEC y del Ministerio de Trabajo (1999) sobre el tema de la desocupación indican que los más afectados por el índice de desempleo desde mayo de 1990 hasta mayo de 1999 son los que tienen estudios universitarios completos. Veamos la variación porcentual de los desocupados en estos diez años ¹²¹:

| DESOCUPADOS | MAYO 1990/1999 |
|--|-----------------------|
| Total | 110,5% |
| Primaria incompleta | 74,4% |
| Primaria completa - Secundaria incompleta | 107,0% |
| Secund. Completa - Universitaria incompleta | 140,0% |
| Universitaria completa | 209,0% |

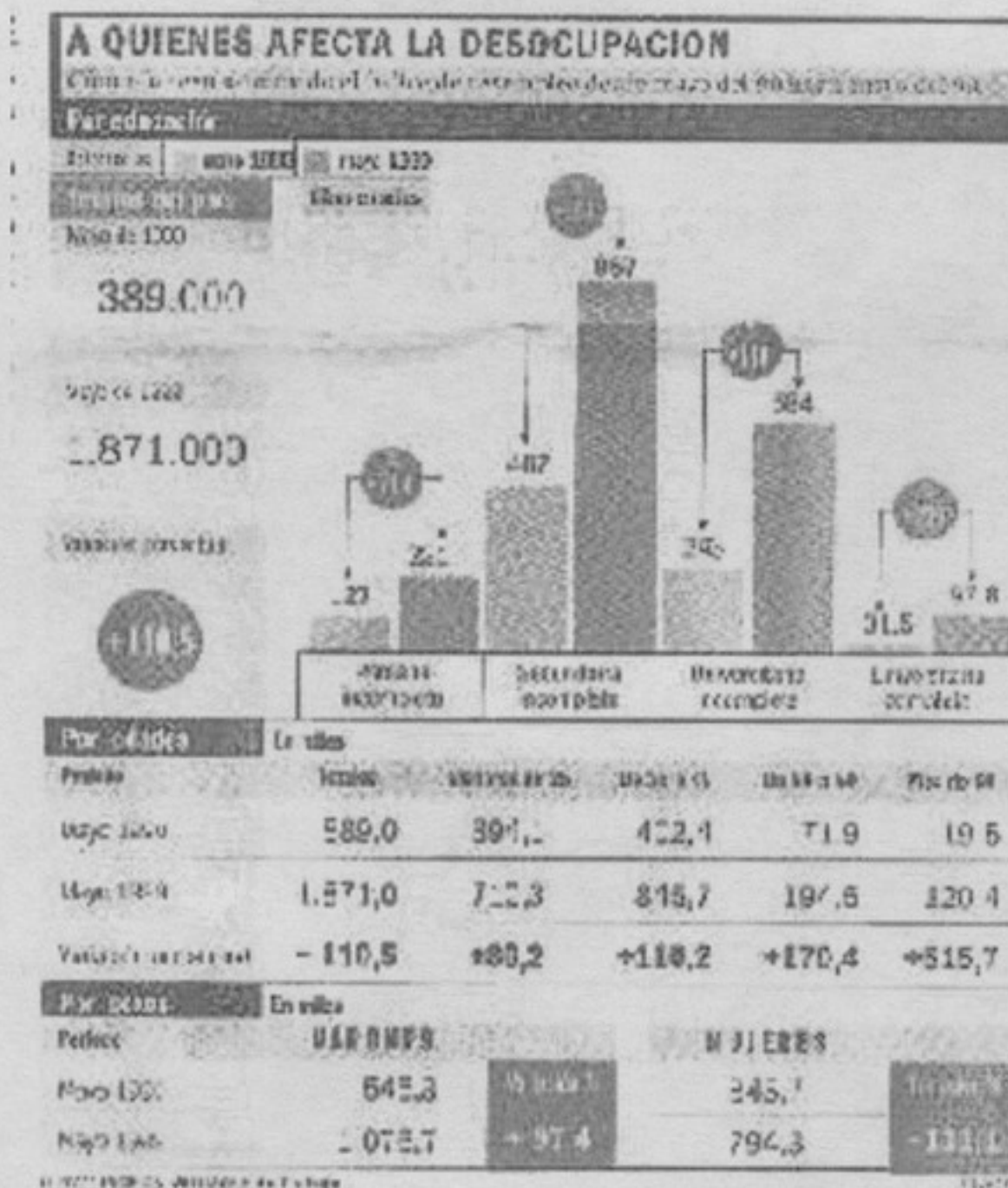
Fuente: INDEC – Ministerio de Trabajo. 2000

Del total de desocupados, el 36,4% tiene estudios universitarios completos, y es la franja de los desempleados que más tiempo permanecen sin trabajo. Sin embargo, entre los ocupados, los ingresos de los que tienen capacitación mejoran muy por encima de los que tienen bajos niveles educativos. De esta manera, hubo un empobrecimiento de los educados con educación primaria y secundaria incompleta, ampliándose así la brecha de ingresos entre estos

¹²⁰ FILMUS, Daniel. Mimeo.

¹²¹ Clarín, lunes 10 de julio de 2000. Pág. 12.

últimos y los que concluyeron la Universidad. La educación, cada vez más, es un determinante de la desigualdad de ingresos, pero cada vez menos es una garantía para conseguir trabajo.



El economista Rubén Lo Vuolo sostiene: "Estos resultados señalan que el problema de la economía argentina no es una falta de capacitación para ocupar puestos de trabajo, sino la ausencia de empleos adecuados a la capacitación de la gente. No es que el sistema educativo no cumpla con las exigencias del sistema económico, sino que este no tiene una dinámica de crecimiento basada en el conocimiento, la investigación y el desarrollo

la información con la aseveración de que, dejando de lado a los desocupados, el 40% de los ocupados que egresaron de carreras relacionadas con la informática tiene un empleo que no tiene nada que ver con lo que estudió, por lo que "de ninguna manera puede pensarse que el de estas profesiones modernas sea el mercado más abierto ¹²⁴ⁿ.

Lo que revelan los informes consultados es que, indudablemente, hay una gran debilidad estructural en la economía argentina para acaparar la abundante mano de obra universitaria y que **la educación, concebida como hasta ahora, no garantiza ocupación.**

3.2.2. La formación en competencias generales:

Como bien afirma Daniel Filmus, se percibe en la actualidad un deterioro en la calidad de la educación que se traduce fundamentalmente en la falta de competencias adecuadas para el desempeño eficaz en la vida social y en el trabajo. Todos los intentos de reforma del sistema educativo persiguen formular competencias que satisfagan la demanda social de aprendizajes.

En este marco, es necesario entonces definir qué son las competencias. Esta categoría reemplaza a la de objetivos educacionales, tan usada en la década del '70. La *pedagogía por competencias* es justamente una crítica sociopolítica a los modelos eficientistas en educación, que propugnaban la pedagogía por objetivos. "Las competencias permiten, en esta óptica, atender más a los sujetos concretos (con sus deficiencias y saberes previos), y permiten plantear la cuestión de la evaluación del aprendizaje con otros parámetros ¹²⁵ⁿ. Hay una preocupación mayor, entonces, por **desarrollar habilidades y destrezas para saber cómo operar ante cambios y problemas deseables y no deseables.** La noción de competencia se refiere

¹²⁴ La Razón, artículo citado.

¹²⁵ CULLEN, Carlos. *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-OEA, Dirección General de Investigación y Desarrollo, junio 1994. Pág. 20.

más a lo que el sujeto pueda hacer (que a lo que hace efectivamente) y a su capacidad de respuesta ante situaciones variables.

Esta noción de competencias, que se han dado en llamar *competencias generales*, guarda una estrecha relación con los *desempeños*; es por ello que la *eficiencia* en estos términos aparece muy ligada a las nociones de *pertinencia* y de *relevancia*. Las competencias son más *relevantes* porque se refieren a las necesidades sociales, formuladas hoy en términos de *perfiles flexibles*, tanto para la productividad como para la ciudadanía. Por lo tanto, son más *pertinentes* "porque permiten contextualizar mejor los aprendizajes, haciéndose cargo de las diferencias en los puntos de partida ¹²⁶".

En este sentido, es posible considerar como la esencia conceptual de la noción de competencia la de ***poder resolver situaciones, o sea actuar con inteligencia específica, según el tipo de problema que se presente.*** "Hemos concluido en la importancia de desarrollar habilidades y competencias para aprender, comunicarse y adaptarse al cambio, todo lo cual demanda la adquisición de capacidades de razonamiento más que el dominio de contenidos o de destrezas específicas ¹²⁷". Novick y Gallart dan una lista de esas competencias generales que debe desarrollar la nueva educación, entre las que podemos destacar:

- Manejo y habilidades de comunicación oral y escrita en la lengua materna.
- Capacidad de leer y entender una segunda lengua.
- Comprensión de procesos históricos y sociales.
- Capacidad para diseñar y desarrollar proyectos.
- Capacidad de abstracción, síntesis y análisis para transferir el conocimiento entre contextos.
- Habilidades para formar, desarrollar y participar en organizaciones sociales y grupos de trabajo.
- Creatividad, autoestima y autocrítica.

¹²⁶ CULLEN. Op. cit., pág. 21.

¹²⁷ NOVICK, Marta y GALLART, Marta. *Las competencias y la gestión de recursos humanos*, Buenos Aires, OIT, 1997.

➤ Integración familiar y social, etc.

Las competencias no son, entonces, solo un medio para lograr desempeños eficaces; formar en competencias generales es "formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, en última instancia, de evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, y no de demanda específica de determinados desempeños¹²⁸".

Pero la formación de competencias no es una mera cuestión de desarrollo, necesita de intencionalidad educativa; la educación debe formar social e históricamente al sujeto. Por ejemplo, el punto de vista ético, la mirada científica, la participación ciudadana son competencias que la educación debe brindar y que necesitan ser enseñadas intencionalmente. Aprender estas competencias es construir subjetividad. "Las competencias educativas son el *plus* de subjetividad que la sociedad le pide a la escuela que forme en los individuos ¹²⁹".

El criterio de las exigencias de los desempeños, al ser históricos y definidos socialmente, es el criterio de la demanda social. Entonces, las competencias que, se supone, debe brindar la educación, plantean invariablemente una relación entre *educación* y *sociedad*. Por lo tanto, ***el rol de la educación será no solamente formar competencias para un desempeño eficaz en determinadas condiciones sociohistóricas, sino que esas competencias sirvan también para criticar e incluso transformar esas condiciones.***

Retomando el informe aparecido en *La Razón*, el 11 de agosto pasado, podemos deducir que las mal llamadas "carreras del futuro" presentan el mayor índice de desocupación porque, en realidad, preparan a los estudiantes para el *mundo del trabajo*, mientras que, por ejemplo, las relacionadas con la Educación y la Psicopedagogía (y las carreras humanísticas en general) apuntan a la formación de las *competencias generales* necesarias para

¹²⁸ CULLEN. Op. cit., pág. 22.

¹²⁹ CULLEN. Op. cit., pág. 23.

desempeñarse en el mundo actual. Ante esto, cabría reformular lo que sostiene el imaginario popular y preguntarse cuáles son las verdaderas *carreras del futuro*.

Curricularmente, entonces, podemos definir las competencias:

Son **“las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”¹³⁰**.

Desde estas competencias es necesario definir la concepción de los contenidos educativos, su forma de enseñarlos y organizarlos, su forma de articularlos y su manera de evaluarlos.

3.2.3. Las competencias generales y la redefinición de la articulación sociedad-trabajo-educación:

Filmus considera que el nuevo eje estructurador debe basarse en *la formación de todos los ciudadanos* en aquellas *competencias* que les permitan participar de los actuales procesos sociales y productivos. Su propuesta de una necesaria redefinición de la relación sociedad-trabajo-educación se basa fundamentalmente en estos postulados:

- La educación debe garantizar igualdad de oportunidades: esto implica que todos los argentinos estén en igualdad de condiciones para acceder a los mejores puestos de trabajo, no por el nivel socioeconómico sino por la capacidad.
- La educación debe responder a las complejas demandas del mercado laboral actual: aprender con rapidez las nuevas demandas no solo es necesario para los jóvenes, sino también para aquellos que, accediendo a estos nuevos

conocimientos, puedan superar su condición de subocupados o desocupados. Esto implica la necesidad de una generación masiva de competencias que determinen la empleabilidad del conjunto de la población; esto mejorará las condiciones de selección y la educación aportará para el aumento de la productividad de los sectores de punta.

- La educación debe superar la vieja dicotomía entre "formación para el trabajo" y "formación para la ciudadanía", ya que las exigencias de los nuevos paradigmas productivos son cada vez más coincidentes con las del desempeño de la participación ciudadana en los procesos sociales. "...la educación contribuye a desarrollar una formación ciudadana que puede generar las condiciones para una mirada crítica del modelo vigente y un protagonismo más activo en su transformación ¹³¹".

3.2.4. Las competencias generales y la educación a distancia:

Es indiscutible que toda profesión y todo profesional deben relacionarse con el medio sociocultural al que pertenecen, o sea que deben ofrecer al mercado una propuesta de competencias, capacidades, habilidades y actitudes supuestamente compatibles con los puestos ofrecidos por dicho mercado. Si bien el mercado laboral le plantea al profesional una serie de requerimientos teóricos y técnicos que son propios de su especialidad, fundamentalmente le exige actitudes y disciplina para el desarrollo de tareas productivas y la solución de problemas, que los conceptos teóricos y técnicos que estudió en su carrera, generalmente, no le aportan. O sea, le exige formación en competencias generales.

Por eso, con este tipo de mercado laboral actual, dinámico y exigente al máximo, la formación permanente es una característica que se exige y se estimula. El profesional que no se actualiza en su campo de conocimiento y no se capacita tiene pocas posibilidades de desarrollarse, tanto en su plano personal como laboral.

¹³⁰ CULLEN. Op. cit., pág 23.

¹³¹ FILMUS, Daniel. Mimeo.

Pero, desgraciadamente, la educación tradicional presenta pocas alternativas de formación permanente que tengan en cuenta la capacitación en competencias generales, y las que ofrece demandan un tiempo que el profesional, en general, no tiene, por lo que los programas a distancia parecen ser una alternativa posible. Por otra parte, la diversidad de formas del desempeño profesional en las empresas de hoy hace necesaria una formación compleja e interdisciplinaria que permita la incorporación a equipos de trabajo y la gestión de tareas profesionales a partir del desempeño de roles más flexibles vinculados con la producción, la comercialización, el manejo de una correcta y fluida producción textual y discursiva, la aptitud para trabajar en grupo, etc.

Del análisis de la necesidad de una nueva articulación en la relación sociedad-trabajo-educación y de la importancia de la definición de nuevas competencias, que permitan mejores y más eficaces desempeños del individuo en la sociedad, surgen dos problemas fundamentales que es importante plantearse:

- La formación en *competencias generales* es una tarea que, fundamentalmente, debe asumir la educación en todos sus niveles, aunque la educación a distancia sea la que más se adapta a esta exigencia. Cómo llevar a cabo esta tarea socializadora para adaptar los contenidos, para encontrar la forma de enseñarlos, organizarlos, y cómo alcanzar una evaluación eficiente de los mismos es *una pregunta abierta*.

- En este sentido, la educación en todos sus niveles debe considerar la formación en competencias muy diversas, que poseen sus propias lógicas y sus problemas específicos. Pero es necesario entender a la educación "como una, integrada e integrante, y por eso, cada una de las competencias, desde su especificidad, abarcan, en

realidad, el todo"¹³², la educación misma. *Cómo alcanzar esta integración y esta articulación sin contradicciones es uno de los mayores interrogantes.*

En la actualidad, estos requerimientos parecen ser encontrados, en parte, solamente en algunos programas de educación a distancia.

¹³² CULLEN. Op. cit., pág. 33.

ESTUDIO DE CASO

EL PROGRAMA A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR:

PROYECTO PILOTO

El compromiso social y académico asumido por la Universidad del Salvador desde su creación, su voluntad de ofrecer una educación integral, personalizada y humanista, que responda a las necesidades de una "aldea global", nos llevan a asumir un rol activo y determinante en este sentido.

En tanto institución educativa dedicada específicamente a la educación presencial, la modalidad a distancia es y será encarada por la Universidad del Salvador como complemento de los estudios presenciales, ya que privilegia la formación integral del estudiante en todas las instancias educativas. El hecho de destacar el aspecto formativo condice, como se ha analizado en este trabajo, con las últimas teorías de la educación a distancia, que consideran que en los programas se debe privilegiar la relación interpersonal con el alumno -a través de un sistema de tutorías u orientaciones y de la implementación de encuentros presenciales o mediatizados que impliquen una verdadera interacción con los estudiantes- y la adecuación a su realidad social y cultural.

En nuestra Universidad, los antecedentes de educación no presencial nos remiten al Programa de Formación Docente: "Cursos de capacitación docente a distancia" (1987/1988) que, en cooperación con la Universidad de Cornell (USA), se tradujeron en la Universidad del Salvador. Estos cursos pueden situarse en la etapa intermedia entre las características que tuvieron los primitivos cursos por correspondencia y lo que hoy se entiende por educación a distancia. Tanto este curso como el de extensión "Pedagogía y didáctica

fundada en el personalismo Insistencial del R.P. Ismael Quiles, S.J.", de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social (1986), representaron un importante antecedente respecto de la promoción de métodos no convencionales en la educación.

En la actualidad, la Universidad del Salvador tiene en funcionamiento en el Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo un programa de educación a distancia que cuenta con una infraestructura (académica, tecnológica y administrativa) y recursos propios, y ha realizado estudios de factibilidad respecto de las necesidades y características de sus receptores y de la comunidad a la que pertenecen. En función de esto, se ha formado un equipo de diseño educativo y tecnológico de cursos a distancia (a nivel pedagógico y tecnológico) que contempla la capacitación de docentes de la Casa en el sistema de tutorías u orientaciones, evaluación y producción de material, de manera gradual y en la medida en que se vayan ampliando y actualizando las etapas programadas.

1. Planificación del Proyecto Piloto:

Lo primero que se hizo fue llevar a cabo una **Planificación General del Programa de Educación a Distancia** que contempló aspectos administrativos, académicos y tecnológicos, para que pudiera ser implementada en etapas sucesivas y consecuentes, pasibles de ser modificadas según evaluaciones procesales. Al mismo tiempo, comenzamos por poner en marcha un **proyecto piloto** en el área de lengua con una orientación pragmática, vale decir, haciendo eje en los usos del español rioplatense como lengua madre y como segunda lengua (que, según Novick y Gallart, son dos de las competencias generales más importantes que debe desarrollar la educación actual¹³³), que permitiera aprovechar toda la información cuali y cuantitativa para la consecución gradual de todo el proyecto. La elección obedeció a que en nuestro equipo todos somos profesores en letras -y la mejor forma era empezar

¹³³ NOVICK, Marta y GALLART, Marta. *Las competencias y la gestión de recursos humanos*, Buenos Aires, OIT, 1997., pág. 59.

haciendo lo que sabíamos hacer-, ya que consideramos que el manejo de la lengua escrita es fundamental para lograr una educación niveladora. Encaramos el proyecto piloto como una actividad de extensión universitaria y capacitación que contemplara la necesidad de la comunidad en general, en el ámbito local y nacional, así como en el internacional, y el programa se orientó solamente a la producción de materiales a distancia.

Lo importante era tener en cuenta la situación ideológica y económica de la Universidad, ya que hubiera sido imposible pensar el proyecto como un **sistema de educación a distancia**, que no hubiera tenido viabilidad política, ideológica y económica en una Universidad de tradición exclusivamente presencial y sin recursos disponibles para una empresa de tal envergadura. Se decidió entonces trabajar sobre un *Proyecto Social Básico* (como lo denomina Carlos Mattus¹³⁴) que considerara **lo posible**, según las condiciones políticas y económicas que brindaba la Institución, aprovechando la coyuntura de ese momento. Dice Mattus al respecto: "...un proyecto social básico es un propósito todavía carente de coherencia operativa. Constituye una unidad significativa de una acción compleja, en la que deben ser engranadas muchas piezas (...); tiene un sentido de conjunto, cuyo valor excede la suma de las partes. Responde a una concepción ideológico-económica"¹³⁵. Pero desde un principio tuvimos una imagen objetivo clara: implementar la modalidad a distancia en la Universidad, respondiendo y respetando sus fines y objetivos fundacionales, y **orientar nuestra acción hacia la implementación de un sistema educativo a distancia completo**.

Nuestra intención, como ya se dijo, era destacar el aspecto formativo y la tradición de educación personalizada de nuestra universidad, hecho que condice con los supuestos de la educación a distancia ya analizados, que privilegian la relación interpersonal entre todos los actores del proceso educativo (institución / docente / destinatario) y proponen la modalidad a distancia con orientación docente y apoyo multimediático, ya que acentúan el

¹³⁴ MATTUS, Carlos. *Estrategia y Plan*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1999.

¹³⁵ MATTUS, Carlos. Op. cit., pág. 179.

aspecto formativo de la educación, en correspondencia con un modelo de comunicación bidireccional.

Para ello, decidimos encarar la formación de un equipo *multidisciplinario*, cuya optimización se fue cumpliendo de modo progresivo y en relación con las necesidades y crecimiento del área a distancia hasta adquirir la forma, como se había previsto, de un *equipo de diseño didáctico de cursos a distancia*. Comenzamos por iniciar un fuerte proceso de capacitación (cursos, asistencia a congresos y seminarios, lecturas, etc.) que consideramos fundamental para poder trasladar nuestra experiencia como docentes formales y presenciales a la modalidad no formal y a distancia, además de incorporar especialistas en áreas que no eran de nuestra competencia.

El equipo inicial estuvo formado por:

- Cuatro contenidistas (que actúan también como orientadores).
- Dos orientadores (también especialistas en contenidos, que trabajan en estrecha relación con los contenidistas).
- Apoyo secretarial.
- Un especialista en educación a distancia y tecnología educativa (externo al equipo, que se utiliza como consulta).

En cuanto al material, privilegiamos la producción de **textos propios**, porque estos se proyectan y producen teniendo en cuenta, en mayor o menor grado, la especificidad del destinatario, sus necesidades e intereses y, en relación con los fines y objetivos de nuestra Universidad y con los de la educación a distancia, tienden a construir una relación didáctica específica entre la institución y los estudiantes. Asimismo, todas las guías cuentan con remisiones a bibliografía específica para aquellos que quieran profundizar en algún tema y puedan recurrir al material ya existente en el mercado, aunque podemos considerarlas autosuficientes, ya que esta bibliografía es siempre optativa y, de una u otra manera (citas, extractos, resúmenes, explicaciones), está contenida en los cursos.

En cuanto a su magnitud, entonces, podemos considerar nuestro proyecto como una **microplanificación** (corto plazo, necesidad de resultados inmediatos¹³⁶) acorde con la situación política, cultural y económica ya descrita, y se logró sumar voluntad política, competencia y condiciones de posibilidad, con el agregado, además, de que no hacía falta exceder los límites de nuestra oficina (que se convertía, así, en una **Unidad Operativa autosuficiente**), la cual poseía la viabilidad institucional y operativa necesaria. Mattus afirma que "la ejecución de los planes depende directamente de la definición concreta de la estrategia viable; si no fuera así, los planes constituiría una idealización en el vacío"¹³⁷.

Este proyecto seleccionado para esta microplanificación fue considerado, entonces, como centro de asignación y producción de recursos económicos (ideal por su perfil bajo, bajo costo, mínimos recursos, aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos disponibles, autofinanciación y necesidad de resultados inmediatos), y considerado como el eje de la trayectoria que orientaría la acción para el logro de la imagen objetivo preliminar. **Tuvimos claro también que este logro dependía en forma exclusiva del éxito del proyecto y sus alcances.** Podríamos ubicar nuestro emprendimiento, según Schiefelbein, en un tipo de planificación orientada casi exclusivamente al logro de metas. "Esto se logra construyendo primero un nuevo paradigma que pueda motivar la creación de una alternativa significativa. El proceso de planificación se centra en las etapas iniciales, en la justificación del cambio y en el amplio margen del modelo. Solo más tarde se diseñan alternativas específicas a la situación actual."¹³⁸

Considerando lo expuesto, podemos decir que la planificación respondió a dos variables:

¹³⁶ "Lo esencial es el tiempo. La rapidez de la ejecución es crítica porque el apoyo político de los nuevos proyectos se mantiene siempre por períodos cortos, ya que permanentemente existen demandas que compiten con los bajos recursos y los grupos de oposición tratan de encontrar puntos débiles en las declaraciones de gobierno de que todo está bajo control". (SCHIEFELBEIN, Ernesto et al. "Hacia una integración de la investigación y planificación de la educación", en *Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Nro. 28, agosto de 1992. Pág.: 59).

¹³⁷ MATTUS, Carlos. Op. cit., pág 151.

¹³⁸ SCHIEFELBEIN, Ernesto. Op.cit, pág. 48.

a) Se planificó para descubrir qué era posible hacer en las etapas posteriores (búsqueda de metas).

b) Se planificó para crear un nuevo marco ideológico y conceptual (un nuevo paradigma), que permitiera seguir adelante con el proyecto contemplado como objetivo inicial.

En la actualidad, el planeamiento continúa, en forma constante e ininterrumpida. Y el desafío también. No debemos olvidar que "planear es establecer un proceso continuo y sistemático de análisis y discusión para seleccionar una dirección que guíe el cambio situacional y producir acciones que le construyan viabilidad, venciendo la resistencia incierta y activa de oponentes. Este concepto de plan tiende a formalizar un sistema periódico de discusión y análisis que precede y preside la acción, apoyado por flujos continuos de información, cálculo técnico y cálculo político. El plan está siempre haciéndose y evaluándose. **Siempre hay un plan**"¹³⁹.

2. Descripción del Proyecto Piloto:

2.1. Talleres de Expresión Escrita a Distancia:

El paquete completo consta de tres talleres, **Taller de Escritura, Taller de Puntuación y Taller de Ortografía**, más una **Guía Introductoria**. El destinatario puede optar por realizar uno, dos o los tres talleres, en cualquier orden -consecutivo o simultáneo-, con evaluación y certificación independientes; aunque en el Taller de Escritura se evalúa la integración de conocimientos y, por ende, los otros dos. Respecto de los destinatarios, los talleres están diseñados para aquellas personas que, siendo estudiantes terciarios o universitarios, empleados, profesionales o docentes, y que tengan el español como primera o segunda lengua, deseen mejorar y acrecentar sus habilidades para la expresión escrita convencional. También se tuvo en cuenta, como uno de los objetivos primordiales, la equidad y la necesidad de democratización que trae aparejada, ya que se apuntó desde un comienzo a

¹³⁹ ALMANDOZ, María Rosa. Mimeo, 2000.

alumnos a distancia que viven en localidades de las provincias de la Argentina, alejadas de los centros culturales y educativos.

Hemos seleccionado la modalidad del **taller** porque presupone una práctica cotidiana y no formal, que creemos imprescindible llevar a cabo para ejercitar distintos aspectos de la expresión escrita que permiten reflexionar, tanto sobre el proceso mismo de la escritura, como acerca de las dificultades que presente el texto una vez producido. En este sentido, coincidimos con Gore¹⁴⁰, que, basándose en Bateson, asegura que el aprendizaje es, fundamentalmente, corrección de error: "aprender es ajustar nuestra expectativa o nuestra acción, corrigiéndola de acuerdo a una realidad externa". Teniendo en cuenta esta premisa, el taller de escritura focaliza en la redacción coherente y cohesiva del discurso, la problemática de la enunciación ligada a la práctica de diversos géneros escritos y recurre a la sintaxis, semántica o morfología toda vez que así lo requieran las distintas problemáticas abordadas. Los talleres de puntuación y ortografía presentan las normas que consideramos imprescindibles y prácticas para emplear correctamente el español rioplatense. En todos los casos los ejes temáticos se desarrollan progresivamente y brindan una serie de actividades relacionadas con cada punto teórico, de manera tal que los conceptos puedan ser actualizados en las actividades propuestas, y se ofrecen tanto recorridos alternativos como actividades y textos opcionales, de acuerdo con la profesión o elección de cada alumno.

Volviendo a Gore, pretendemos que el método de aprendizaje de nuestros talleres se base en lo que Schön llama "conocimiento escolar" (pensamiento sistematizado en "paquetes" fácilmente comunicables, controlable, medible y administrable), pero acercándonos lo más posible al conocimiento que proviene de la acción. Nuestro cometido es que el alumno, a partir de los manuales con los textos teóricos y las actividades propuestas, a partir de su propia experiencia y de los conocimientos que ya tiene en su haber, busque, observe, trate, pruebe, explore, pregunte, consulte libros, revistas, explore en medios "marginales" de la cultura, como la televisión o la historieta, y compruebe y

¹⁴⁰ GORE, Ernesto. *La educación en las empresas. Aprendiendo en contextos organizativos*, Buenos Aires, Granica, 1996.

constate que puede modificar los conocimientos de la lengua que ya tenía en beneficio de una mejor expresión y aplicación de lo aprendido a sus tareas y a su trabajo. De esta forma, "no agrega conocimientos; resignifica los que ya tiene en base a los nuevos elementos que percibe; los integra en forma diferente y saca de ellos conclusiones distintas a las que tenía¹⁴¹". Así, por medio de un aprendizaje orientado, regulado y medido por el tutor, puede alcanzar una reflexión práctica, la que Gore llama "reflexión en la acción".

Recordemos también la definición de Kolb: "el aprendizaje es el proceso por el cual es creado el conocimiento a través de la transformación de la experiencia", y las cuatro fases que propone (experiencia concreta, observación y reflexión, formación de conceptos abstractos y generalizaciones, implicancia de los conceptos en situaciones nuevas), para comprender mejor el proceso de aprendizaje que pretendemos lograr con los Talleres.

Por medio de lo expresado, nos proponemos facilitar y atender la necesidad de autodeterminación del sujeto en su proceso de aprendizaje y, respecto de su inserción laboral en la sociedad, ofrecer la posibilidad de superar la distancia educación/realidad, ya que presupone la formación del sujeto *in situ* y en correspondencia con sus necesidades específicas respecto de su realidad laboral.

En este sentido, La Ley Federal de Educación 24.195¹⁴² promueve la transformación educativa dentro y fuera de la estructura formal, en vistas de que la educación es entendida como "permanente" y debe ser accesible a todos; y el sujeto de la educación, como una persona en constante e ininterrumpida formación. En poco o en mucho, y en este contexto, la posibilidad de leer, escribir y manipular el lenguaje convencional se presenta como un elemento facilitador respecto de la participación social.

¹⁴¹ GORE. Op. cit, pág. 210.

¹⁴² Ley Federal de Educación 24.195: atics. 5º inc. p, 24, 33 inc. b, 53 inc. i. Asimismo, el Senado de la Nación sancionó el Proyecto de Ley del Servicio Nacional de Educación Abierta y a Distancia para la creación del SNEAD (CD - 192/93).

En cuanto al soporte, estos cursos comenzaron ofreciéndose sobre papel, con la finalidad de llegar a la mayor cantidad de público posible, no importa dónde viviera o la escasa o nula tecnología con la que contara. Por eso, en primera instancia, los cursos se componían de:

- Una guía introductoria.
- Cuadernillos escritos sobre papel.

Pero, por convenio suscripto entre la Universidad del Salvador y Programas Santa Clara (responsables de Educable y TV Quality), los Talleres de Expresión Escrita comenzaron a ofrecerse también por Internet, con una interesante acogida por parte del público en general. Es indiscutible que el desarrollo informático crea sus propias exigencias respecto de la diversidad idiomática y la necesidad de multiplicar el acceso a diversas lenguas orales y escritas en el intercambio comunicativo. Consideramos que la enseñanza de la propia lengua será tanto más efectiva en la medida en que pueda combinar y articular materiales sobre distintos soportes que permitan actividades interactivas, y así llegar a un mayor número de interesados por medio de la diversificación de los soportes mediáticos. Esta Empresa, con su amplia experiencia en la realización de material audiovisual educativo, se encargó de aportar el personal especializado en tecnología a nuestro equipo y del proceso de transformación del soporte de los cursos, trabajando en conjunto con nuestros docentes.

Los autores de los materiales de estos Talleres son Haydée I. Nieto, Oscar De Majo, Elena Vinelli y María Vignolles.

2.1.1. La extensión del proyecto para la capacitación de los empleados públicos de la Provincia de Neuquén:

Uno de los medios más efectivos de los que se utilizaron para promocionar los talleres fue la difusión mediante los diarios del interior del país, los que acercaron alumnos de todas las provincias (que se comunicaron con nosotros por teléfono, carta, e-mail), interesados en capacitarse. Pero lo más

efectivo de esta difusión fue el que el Gobierno de la Provincia de Neuquén tomara conocimiento de nuestro Programa de Educación a Distancia y se interesara en él.

Esta actitud del Gobierno de la Provincia de Neuquén responde a uno de los lineamientos propuestos en la nueva Ley de Educación, que establece como función del gobierno respecto de la educación la de promocionar la optimización de los servicios educativos existentes; la creación de nuevas instancias educativas, dentro y fuera de la estructura formal; la superación de la distancia entre lo que ofrece la educación respecto de la proyección social del sujeto, así como el papel de la educación para facilitar el pensamiento propio, el juicio crítico, la autoderminación del sujeto en su proceso de aprendizaje ("enseñar a aprender, a razonar, a investigar"); vale decir: facilitar el autoabastecimiento del sujeto respecto de la solución de conflictos en la sociedad a la que pertenece. O sea, la educación como proceso permanente y promotora de la autonomía y la autenticidad de la persona.

De acuerdo con lo expresado, la Secretaría de Estado General de la Gobernación de Neuquén, con fondos aportados por las Naciones Unidas (P.N.U.D.) implementó el **Programa de Desarrollo de Empleados Públicos de la Provincia de Neuquén**, con el objeto de mejorar la eficacia y eficiencia de los empleados públicos de su provincia, y consideró que la capacitación lingüística del personal, con una mejora sustancial en la producción de sus textos escritos, sería de gran utilidad para el desarrollo del Programa.

Para ello, el Gobierno de Neuquén firmó un convenio con la Universidad del Salvador, por medio del cual nuestro Programa de Educación a Distancia se comprometió a proveer el material de los tres talleres y brindar la orientación correspondiente a veinte (20) alumnos de su programa, que aprueban de esta forma la materia del mismo, "Comunicación en las Organizaciones II", y que podrían optar por realizarlos sobre papel o por Internet.

Específicamente, según este Convenio, la Universidad del Salvador se comprometía a:

- "Enviar el material de los Talleres de acuerdo con la modalidad seleccionada, a saber: material impreso sobre papel (tres cuadernillos por Taller y una Guía introductoria) o la habilitación para consultar los materiales por Internet.

- Brindar la atención a distancia de sus orientadores durante ocho meses. Dicha atención comprende: devolución de los trabajos presentados por los alumnos (corrección de las actividades propuestas en los Talleres); atención y asesoramiento a cargo de un Profesor en Letras, por correo postal, electrónico, fax, teléfono, internet. Asimismo, responderá las consultas de los veinte alumnos: corrección y devolución de los exámenes finales. La aprobación de las 'actividades de corrección en sede no optativas' y del examen final dará derecho a la emisión del certificado correspondiente .

- Realizar la evaluación de cada uno de los participantes.
- Presentar a la Administración del Programa un informe de avance mensual sobre cada participante, consignando dificultades y aspectos que pudieran eventualmente afectar la normal culminación de la actividad.
- Entregar a la Administración del Programa el correspondiente certificado de aprobación de la acción 'Comunicación en las Organizaciones II', a nombre de cada uno de los participantes que haya aprobado.¹⁴³

Por otra parte, la Secretaría de Estado General de la Gobernación de Neuquén se comprometía a abonar la suma pactada (que es la misma que se cobra individualmente por cada taller a los alumnos comunes), a respetar y mantener el nombre de los autores del material en cualquier reproducción que se hiciera del mismo y a abonar la suma estipulada para la extensión de cada uno de los certificados.

Fuera de convenio, la Universidad del Salvador se comprometió a enviar a cada alumno una guía o recorrido sugerido de cada uno de los Talleres, de acuerdo con los intereses particulares o profesionales de los inscriptos, y la

¹⁴³ Convenio marco Universidad del Salvador-Gobierno de la Provincia de Neuquén.

Secretaría, a incluir el curso y el nombre de la Universidad del Salvador en los avisos en todos los medios gráficos de la zona.

En cuanto al aspecto legal, la Universidad debió inscribirse en el Registro de Proveedores de la Provincia de Neuquén, para poder brindar el servicio.

El desafío mayor fueron, quizás, las características especiales de este tipo particular de alumno y de organización; como bien dice Garry Mitchel¹⁴⁴, "casi todas las personas tienden a resistirse a una modificación, a menos que perciban un beneficio inmediato y definido". Con nuestros alumnos tradicionales a distancia, este problema no se presentó, ya que, por tratarse de cursos no obligatorios en todo sentido, fuera de toda currícula, y que cada uno elegía por propia voluntad y por propia motivación, cada alumno había percibido con anterioridad el beneficio que podría recibir, y el solo hecho de inscribirse en los Talleres ya demostraba que la resistencia había sido superada.

Con este nuevo tipo de alumno, este paso no está dado. Recordemos que, según Swieringa y Wierdsma¹⁴⁵, educar es solamente "ayudar a aprender", por lo que la educación sólo tiene sentido si "el educando quiere y necesita aprender" y que sólo él es quien determina si va a aprender y qué quiere aprender. Debemos tener en cuenta que, probablemente, la mayoría de los empleados públicos de la Provincia de Neuquén seleccionados para este proyecto no hayan realizado los Talleres por propia convicción, sino obligados por las circunstancias de aprobar el Programa de Capacitación para ascender, mejorar económicamente o hasta mantener el puesto de trabajo, lo que pudo convertir nuestros cursos en algo que no les interesa por sí mismos e incluso en una obligación desagradable.

¹⁴⁴ MITCHELL, Garry. *Manual del Capacitador*, Buenos Aires, Grupo Ed. Iberoamericano, 1995. Capítulo II: "El propósito de la Capacitación".

¹⁴⁵ SWIERINGA, Joop y WIERDSMA, André. *La organización que aprende*, Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana, 1995.

No olvidemos que la educación "debe basarse en un contrato mutuo entre el maestro y el alumno"¹⁴⁶ y que, en este caso, el contrato es entre el maestro (la Universidad) y una organización a la que el alumno pertenece, pero no como alumno, por lo que quedaría virtualmente fuera del contrato, o por lo menos en un segundo plano, quizás ajeno a la decisión.

En este aspecto, el texto de John Lowe¹⁴⁷ es suficientemente claro: "el alumno adulto presenta muchos rasgos distintivos. Es libre para participar en una actividad educativa, para obligarse a ella o para retirarse cuando le plazca. Considera preciosas las horas que dedica al estudio y cuenta con que sean utilizadas para fines constructivos". Este problema puede aparecer con cualquier alumno adulto, pero mucho más con el que tiene las características que consignamos. Por lo tanto, si a nuestro alumno neuquino le pareciera que lo que aprende no está relacionado con su trabajo, o no le será provechoso, o no podrá aplicarlo en su futuro inmediato, como dice Lowe, "es casi seguro que lo despreciará", pero lo más peligroso es que no podrá desecharlo o desertar, como podría hacerlo un alumno común de nuestros Talleres, ya que forma parte de un proyecto de capacitación y de una materia obligatoria que debe aprobar, y se verá obligado a continuar, pero sin interesarse y con el peligro de no entender, o no realizar esfuerzo alguno para hacerlo.

Por eso, y volviendo al "contrato" que mencionamos anteriormente, fue nuestra responsabilidad, a través de los orientadores, establecer con cada uno de los alumnos un segundo contrato, en el que se sientan incluidos, donde se contemplen las necesidades particulares de cada uno y donde cada uno esté de acuerdo con las metas y estrategias de aprendizaje fijadas por los Talleres, o establezca él mismo el tipo de ayuda u orientación que espera. Establecimos este contrato con el compromiso fuera de convenio ya nombrado, en el que le dimos a cada uno una guía o recorrido sugerido de cada uno de los Talleres, de acuerdo con sus intereses particulares. No obstante, el nivel de deserción de los alumnos de la Administración Pública de la Provincia de Neuquén fue mucho mayor que el de los demás alumnos del Programa.

¹⁴⁶ SWIERINGA y WIERDSMA. Op cit., pág. 31.

¹⁴⁷ LOWE, John. *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Madrid, Sígueme, 1976.

2.2. Talleres de Español para Extranjeros por Internet:

En esta segunda fase del proyecto piloto, la USAL optó por desarrollar un área que llegara a la mayor cantidad de alumnos que pudieran aprender nuestro idioma desde un país de habla española, como la Argentina. Este hecho brinda la posibilidad de recibir una enseñanza a distancia con profesores-orientadores cuya lengua materna es el español y, por lo tanto, acceder a un conocimiento, no sólo de normas lingüísticas, sino fundamentalmente del uso correcto del idioma. Los alumnos tienen la posibilidad de comunicarse con su orientador por correo postal, fax, teléfono, pero especialmente por el servidor de Programas Santa Clara en Internet, *contenidos.com*, y también pueden concertar una entrevista personal para encontrarse con él en la sede de Buenos Aires, si ello fuera posible.

Además, cabe la posibilidad de que el alumno pueda optar por la modalidad semipresencial, pudiendo realizar los cursos a distancia en forma combinada con los cursos presenciales que la Universidad dicta desde hace más de 10 años.

Una vez más, nuestra Institución privilegió la producción de *textos propios* y ofreció, bajo el nombre de *Talleres de Español para Extranjeros*, seis talleres: *Inicial*, *Elemental*, *Intermedio Bajo*, *Intermedio Alto*, *Avanzado* (de perfeccionamiento en la lengua escrita) y dos Seminarios-Taller de conocimiento de la cultura argentina: un *Seminario-Taller de Tango* y un *Seminario-Taller de Literatura*. El estudio del español se completa con la posibilidad de acceder por medio de la web a diccionarios (español-español y bilingües). En estos momentos está "on line" el primero de los niveles, están en proceso de transformación en Programas Santa Clara el segundo nivel y los dos seminarios, y ya están listos los materiales de los niveles restantes.

Los alumnos pueden realizar los talleres en forma consecutiva (a distancia o presencial). Los talleres son independientes en cuanto a su realización y evaluación, si bien se integran y complementan en cuanto a sus

contenidos. Además, los estudiantes que desean perfeccionar su manejo del español escrito, por las exigencias de su profesión, pueden optar por realizar también, a partir de la aprobación del Nivel Intermedio Alto, por lo menos, los *Talleres de Expresión Escrita a Distancia* (*Taller de Ortografía, Taller de Puntuación y Taller de Escritura*).

Cuando se consideraron las estrategias educativas que se aplicarían para llevar adelante el proyecto, se planteó el problema del español llamado "neutro". El español de hoy, en el Río de La Plata, es un conjunto de variedades: el habla culta, formal, coloquial, regional, vulgar, jergas profesionales. Pero no sólo eso: al ser el español una de las lenguas más habladas en el mundo, la dificultad se acrecentaba: ¿qué enseñar a distancia y como lengua extranjera: el español de España, el del Río de La Plata?, ¿un español neutro? Más de diez años de experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua nos dieron la respuesta. Consideramos que la cultura de la comunidad hablante de la lengua a aprender es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lengua. Solo a través de los rasgos específicos de una cultura: espirituales, materiales, intelectuales, afectivos, hasta los artísticos, los literarios o folklóricos, se puede aprender una lengua. Enseñar un idioma es enseñar una cultura. La neutralidad no existe. Una lengua no puede renunciar a identificarse con una cultura ni a transmitirla. Recordemos que Beatriz Fainholc considera que una de las características de la tecnología educativa apropiada es la revalorización "de la cultura y la historia local"¹⁴⁸.

En este convencimiento, se elaboraron los diferentes niveles de enseñanza del español, tomando en cuenta para los elementales, la variedad, que podemos llamar "estándar", y que debe predominar en los inicios de la enseñanza de una lengua extranjera. Esta variedad es la de las relaciones oficiales, la de los medios de comunicación y la de todos los niveles educativos, o sea la más convencionalizada, lo que presupone una fuerte institucionalización social. Pero, a medida que se avanza en el conocimiento

¹⁴⁸ FAINHOLC, Beatriz. *La tecnología educativa propia y apropiada*, Buenos Aires, Humanitas, pág. 29.

del español, también se avanza progresivamente en el estudio del dialecto del Río de La Plata como variedad cultural, de tal manera que en los dos últimos niveles se alcanza un conocimiento acabado de nuestro dialecto y de nuestra identidad. De todas formas, el "voseo" se encuentra ya incorporado desde el primer nivel.

Así como la parte lingüística se va haciendo más compleja nivel a nivel, ocurre lo mismo con la parte visual, ya que los dibujos avanzan gradualmente de la simpleza de los del nivel inicial, pasando por un diseño cada vez más elaborado, para llegar hasta la fotografía en los últimos niveles.

Desde sus inicios, el proyecto de la enseñanza del español a distancia contempló la necesidad de utilizar otras tecnologías, por la exigencias relacionadas con el aprendizaje de la lengua oral y de la comprensión de los significados a través de las imágenes. Las soluciones eran variadas: casetes de audio, videos, CD, etc.

A partir del convenio con Programas Santa Clara al que ya hice referencia, surgió la posibilidad de brindar los cursos en su totalidad por INTERNET. Se consideró esta posibilidad como muy efectiva, ya que la enseñanza de un idioma puede verse muy beneficiada en la medida en que se puedan combinar y articular materiales sobre distintos soportes que permitan actividades interactivas, aprovechamiento del hipertexto, acceso al audio y a las imágenes, y en la medida en que se pueda acceder a un mayor número de interesados por medio de la red. Se aceptó, entonces, esta opción, sobre todo teniendo en cuenta que, en este caso, los cursos están dirigidos a un público más homogéneo (Estados Unidos, Brasil o Europa), en el sentido de más habituado a manejar los nuevos elementos tecnológicos, situación que no se da en los destinatarios de nuestras experiencias anteriores (centrados sobre todo en el interior de la Argentina y el resto de Hispanoamérica). Los cursos fueron pensados, entonces, desde su inicio, para ser implementados por Internet.

Era fundamental, por lo tanto, considerar las competencias requeridas para poder identificar los roles y armar un equipo interdisciplinario que llevara a cabo el proyecto. Esta unión disciplinaria se hace indispensable a la hora de elaborar materiales que maximicen el aprovechamiento de las tecnologías implicadas. Dicho equipo se integró de la siguiente manera:

1. Especialistas en contenidos (4).
2. Orientadores (4).
3. Diseñador instruccional (1).
4. Dibujante (1).
5. Apoyo secretarial (1).
6. Diseñador Gráfico (1).
7. Experto en Educación y Tecnología Educativa(1).
8. Soporte técnico.
9. Locutores.

Los especialistas en contenidos, los orientadores (que coinciden con los contenidistas), y el diseñador instruccional fueron aportados por la Universidad del Salvador que, como dijimos, viene desarrollando la enseñanza presencial del español como lengua extranjera desde hace tiempo e incluso posee material impreso de todos los niveles para los alumnos de la modalidad presencial. Por otra parte, la Universidad aportó el dibujante (que ya se encontraba en el equipo inicial del Programa a Distancia) y el apoyo secretarial. El diseñador gráfico, el experto en tecnologías educativas, el soporte técnico y los locutores fueron responsabilidad de Programas Santa Clara. Por otra parte, *contenidos.com* enriqueció los contenidos de los cursos al brindar la posibilidad de realizar una serie de *links* para que los alumnos puedan acceder a la consulta de diccionarios, textos literarios y periodísticos, juegos didácticos, etc. Además, la integración de los cursos en la página permite convocar a foros de discusión, anunciar clases especiales, realizar un seguimiento personalizado de las actividades y la evaluación de los alumnos, etc.

Las nuevas tecnologías, teniendo siempre en cuenta el concepto de **tecnología educativa apropiada** que ya se ha analizado, tienen una incidencia muy importante en la forma en que los materiales tradicionales pueden ser transmitidos. Tal es el caso de nuestros materiales impresos, que ahora son transmitidos a través de medios más rápidos, amigables en el atractivo de las imágenes y del audio, económicos y cambiantes gracias a las amplias posibilidades de los *links*, de la interactividad del hipertexto, que relacionan el universo del saber de una manera mucho más simultánea y mucho menos lineal, como una memoria vasta e infinita.

Por otra parte, se ofrece a los alumnos un test progresivo de nivel al que cualquiera puede acceder de manera gratuita para conocer su nivel de español e inscribirse posteriormente en el taller adecuado. Este test debe ser enviado por cada aspirante a la sede de la Universidad, para que los orientadores lo corrijan y le indiquen el resultado.

Los talleres están diseñados, cada uno, para ser realizados en un período estimado de seis meses. Con la aprobación de cada examen final se extiende un *certificado* correspondiente, avalado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que le permite al alumno acceder al nivel inmediato superior o dar por finalizados sus cursos.

Los autores de los materiales de estos Talleres son Haydée I. Nieto, Oscar De Majo, Silvana Cataldo y Soledad Alén.

2.2.1. Descripción, a modo de ejemplo, del Nivel Inicial del Curso de Español para Extranjeros:

El Nivel Inicial del curso se compone de una Introducción, quince Unidades, tres Apéndices de Expresión Oral, dos Evaluaciones Parciales y una Evaluación Final.

En cada una de las Unidades, el texto y el hipertexto están organizados de la siguiente manera:

- “Leer y escuchar”, con dibujos y textos escritos, que además pueden escucharse, y *links* a las páginas de gramática (por ejemplo, cuando aparece un verbo usado por primera vez, el *link* lleva al verbo conjugado, o cuando aparece una palabra que no está incluida en los diccionarios, el *link* lleva al glosario del curso).

- “Atención”, con textos que incluyen explicaciones teóricas (gramática, vocabulario, etc.), escritos y, algunos, que también pueden escucharse.

- “Actividades” interactivas, con texto y dibujos, de autocorrección o para enviar a la sede y ser corregidas por el orientador. Es de hacer notar que en este nivel inicial, la mayoría de los ejercicios son de autocorrección, ya que hay poca producción de texto, y casi todos consisten en completar estructuras. A medida que avanzan los niveles, la situación va invirtiéndose y, en los superiores, casi todos los ejercicios son de corrección en sede, pues implican producción de textos en su mayoría. Cada una de las actividades de autocorrección tiene al pie de la página un ícono que abre una ventana donde están las respuestas correctas, que pueden imprimirse.

Además, en la parte izquierda de la página, aparecen constantemente cuatro íconos que dan al alumno la posibilidad de:

- Dirigirse a los foros, tanto los cerrados del programa como los abiertos de la página de *contenidos.com*.
- Consultar los diccionarios (español-español, inglés-español, portugués-español y español rioplatense).
- Comunicarse con su orientador.
- Volver al índice del curso.

En la parte inferior de cada página hay dos íconos, que permiten al alumno:

- Consultar la Gramática General (especialmente diseñada para cada nivel).

- Ir a "Quiero más" (actividades optativas para el alumno que quiera profundizar la ejercitación; estas sí son, en su mayoría, de corrección en sede).

Al pie de las páginas de actividades hay un tercer ícono que lleva, como se dijo, a la solución del ejercicio, y otro que permite la impresión.

La navegación que puede realizar cada alumno se divide en dos orientaciones:

- Una progresiva, en la que el alumno va avanzando gradual y consecutivamente por el curso, y en la que se avanza o retrocede por medio de flechas que están en la parte inferior y superior de la página.
 - Una a elección, en la que el alumno puede avanzar:
 1. lectura por lectura,
 2. texto teórico por texto teórico,
 3. actividad por actividad.

El avance progresivo es obligatorio, mientras que el avance a elección se considera posible a modo de revisión.

En cuanto a los apéndices de expresión oral, tienen consignas y textos para escuchar, pero no escritos, para que el alumno tenga que comprender la oralidad. Las actividades deberán grabarse en un cassette y enviarse a la sede.

Las evaluaciones parciales y la evaluación final son obligatorias para aprobar el nivel, y también deben ser enviadas a la sede.

Todas estas cuestiones, más el significado de cada ícono y otros inconvenientes que puedan presentarse, están explicados en una Guía Introductoria, que se ofrece en tres idiomas: español, inglés y portugués.

Considero que con nuestro programa a distancia, a partir del Proyecto Piloto que se analizó, y con la incorporación de los Talleres y Cursos que se detallan como Anexo de este trabajo, que se ocupan de temas clave de la

sociedad de hoy y que tienden a favorecer el autoaprendizaje de los alumnos y a fortalecer la adquisición de competencias generales -teniendo siempre como objetivos prioritarios la equidad y la calidad-, hemos logrado funcionar como una "organización educativa virtual", acercándonos bastante a nuestra imagen objetivo inicial de conformar un sistema completo de educación a distancia, en la que directivos, docentes, administrativos y alumnos, a pesar de no compartir un lugar físico, interactúan en forma productiva y eficiente y logran que se lleve a cabo satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Evaluación del Proyecto Piloto:

Desde la etapa de producción, se proyectó realizar una **doble evaluación del proyecto piloto** (su dinámica y el material): por un lado, una **autoevaluación**, mediante el diseño de investigaciones de seguimiento y de evaluación de la gestión, ya que la educación a distancia se legitima en la medida en que demuestra la calidad de sus procesos y resultados y, por otro, **una carga de los alumnos**, a través de fichas de evaluación y de encuestas prediseñadas.


Realizar una evaluación no es simplemente procesar y presentar información; por el contrario, implica un proceso más complejo de elaboración de juicios de valor sobre los aspectos relevantes. Incluso, los evaluadores han de tener conciencia de que la identificación de lo que considera un "aspecto relevante" ya presupone un juicio de valor.

En cuanto a la **autoevaluación**, intenta proporcionar información detallada sobre la dinámica y los resultados de los *Talleres de expresión escrita a distancia*, con el fin de consolidar las experiencias positivas y reorientar las deficiencias encontradas. Se trata de una evaluación *diagnóstica*, ya que se centra en la valoración de la situación actual del funcionamiento de los talleres; *formativa*, porque analiza el comportamiento del programa a lo largo de sus diferentes etapas de operación y permite tomar decisiones correctivas en cada una de ellas; y, finalmente, *sumativa*, porque analiza el funcionamiento global del

proyecto piloto para determinar su efectividad y poder decidir sobre su modificación y permanencia.

La eficacia del curso se mide con criterios cualitativos y cuantitativos: impacto en la comunidad manifestado en el número de inscriptos, en el nivel de participación explicitado en la realización de actividades progresivas, y en la evolución del alumno respecto del cumplimiento de los objetivos de cada taller, así como en la finalización de los talleres y el resultado de la evaluación final.

Respecto del área de influencia de los *Talleres*, ya en la etapa de la planificación se preveía su difusión en todo el ámbito nacional como espacio privilegiado. Al 31 de mayo de 2002, la distribución geográfica de los 746 talleres vendidos es la siguiente:

| | | |
|---|---------------------|------------|
|  | Capital Federal | 246 |
| | Buenos Aires | 202 |
| | Entre Ríos | 12 |
| | Santa Fe | 38 |
| | Córdoba | 18 |
| | Río Negro | 25 |
| | Santa Cruz | 18 |
| | Mendoza | 13 |
| | Misiones | 7 |
| | San Luis | 2 |
| | Neuquén | 76 |
| | Tierra del Fuego | 13 |
| | Salta | 4 |
| | Corrientes | 8 |
| | La Pampa | 8 |
| | La Rioja | 9 |
| | Formosa | 2 |
| | Chubut | 6 |
| | Chaco | 3 |
| | Santiago del Estero | 7 |
| | Exterior | <u>29</u> |
| | TOTAL | 746 |

Asimismo, aunque en un comienzo no se tuvo en cuenta un posible impacto fuera de la Argentina, la cantidad de consultas y la venta de 29 talleres en el ámbito internacional, hasta la fecha, hizo que replanteáramos el perfil de los destinatarios y que consideráramos también la posibilidad de dirigirlos, tanto a residentes argentinos en el extranjero, como a extranjeros cuya lengua madre

no fuera el español, pero tuvieran, como mínimo, un nivel correspondiente al Intermedio Alto de nuestros cursos de Español para Extranjeros. La distribución geográfica de los Talleres vendidos en el exterior es la siguiente (siempre al 31 de mayo de 2002):

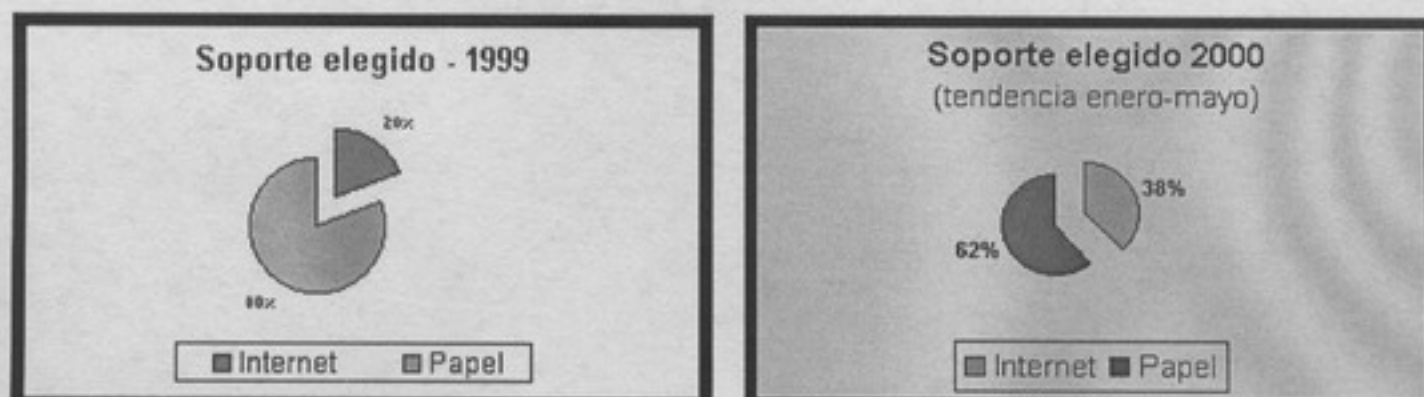
| | Sobre 746 talleres |
|----------|---------------------------|
| Canadá | 3 talleres |
| EE.UU. | 13 talleres |
| Japón | 4 talleres |
| Chile | 1 taller |
| Italia | 3 talleres |
| España | 3 taller |
| Alemania | 2 talleres |
| | 29 talleres |

La distribución geográfica dentro de la Argentina indica que, si bien hay mayor cantidad de alumnos en las áreas más densamente pobladas del país, los talleres abrieron la posibilidad de participación a la población del interior (perteneciente o alejada de los centros urbanos); tanto es así que, en la actualidad, esta población del interior manifiesta constantemente su interés por realizar otros cursos que pueda ofrecer la Universidad en la modalidad a distancia, y muchos de ellos ya se han inscripto en los nuevos talleres implementados a partir de abril de 2002, y que se detallan en el Anexo.

En el contexto general de nuestro país, no hay homogeneidad socioeconómica entre las distintas regiones, ni en el interior de una misma región, motivo por el cual la Universidad consideró que presentar el material solamente por *internet* u otros soportes informáticos operaba como una restricción, ya que dicho material se volvería inaccesible para gran parte de los destinatarios. Este hecho, que se había previsto en el estudio de factibilidad¹⁴⁹, se confirmó en la inscripción a los *Talleres* en el período 1998/99, ya que el 80 % de los alumnos inscriptos eligieron el material escrito y el correo postal para comunicarse con sus orientadores, por carecer de otros medios. Sin embargo, en los primeros meses de 2000 se observó un alto crecimiento de la matrícula

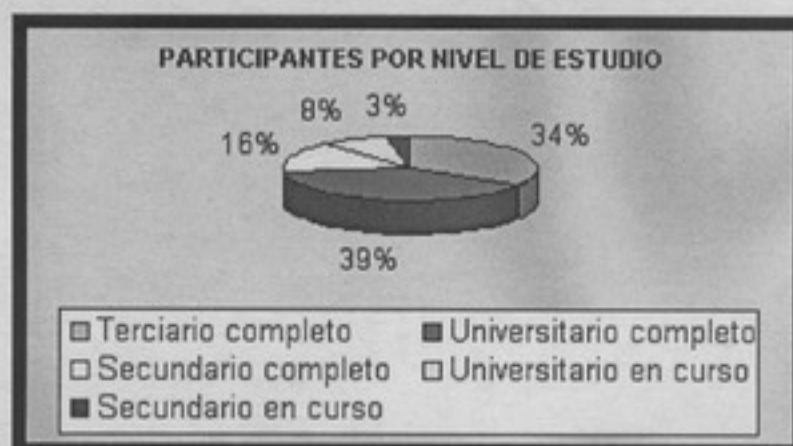
¹⁴⁹ Tanto respecto de la sociedad en general, como respecto del perfil del estudiante de esta Universidad, sólo un porcentaje reducido de la población había accedido a la informatización de los recursos, incluso cuando le era accesible asistir a una Universidad arancelada.

que elige el soporte virtual, hecho que parece marcar una tendencia que todavía se mantiene hasta el día de hoy. Las estadísticas comparativas entre 1999 y 2000 arrojan los siguientes datos:



Esta tendencia también se verifica en la elección de los medios de comunicación empleados por los alumnos para enviar las actividades; mientras que en 1998 la mayoría elegía el correo postal por carecer de otro medio, en 1999 se fue equiparando y, en 2000, prevalece el uso del correo electrónico. Hasta junio de 2002, la preferencia por el e-mail ha aumentado en forma constante.

Las características de los inscriptos se corresponden con las del destinatario previsto para los talleres (empleados, profesionales, docentes, estudiantes universitarios y terciarios). De acuerdo con el nivel de estudio de los participantes, se observa que muchos de ellos ya completaron sus estudios terciarios o universitarios, de modo que son los adultos, insertos en el mundo laboral, los que priorizan la elección de cursos con estas características. Por un lado, porque les es más funcional hacer un curso a distancia (sea por obligaciones laborales o familiares) y, por otro, porque tienen mayor capacidad autogestiva. No obstante, es considerable también la cantidad de inscriptos que encaran con estos cursos, por primera vez, un estudio "postsecundario". Esto nos hace deducir que este tipo de destinatario se atreve, con la educación a distancia, a volver a insertarse en el sistema educativo; a darse una segunda oportunidad.



En cuanto a las profesiones, observamos una gran heterogeneidad: profesores de diversas asignaturas (19%), profesores de enseñanza primaria (15%), bachilleres y peritos mercantiles adultos (16%), periodistas, publicistas y licenciados en comunicación y en turismo (9%), estudiantes universitarios (7%), psicólogos y psicopedagogos (5%), médicos y químicos (5%), abogados y licenciados en ciencias políticas (4%), contadores y licenciados en economía y administración (5%), traductores (5%), arquitectos e ingenieros (4%), técnicos (4%), artistas (2%).

Si tenemos en cuenta las motivaciones, se hace evidente que los que eligen los talleres tienen conciencia de que la práctica de la escritura está integrada a otras prácticas cotidianas. En el caso de nuestros alumnos, un 48 % hace expresa su necesidad de mejorar la escritura, pero no su finalidad específica (qué es lo que quiere escribir y para qué); mientras que otro 37% vincula la optimización de sus competencias en el área de escritura con las necesidades propias de su profesión o trabajo tales como:

- a) actualización, capacitación y profundización en el área de lengua;
- b) producción de ensayos, artículos, informes, cartas, notas de divulgación;
- c) transferencia de modelos teóricos y actividades al ejercicio de la docencia y/o a la práctica de la escritura literaria y creativa;
- d) autocorrección de las actividades de traducción;
- e) actualización de las competencias lingüísticas en un contexto de lengua extranjera.

Un 4% manifiesta que su objetivo es la obtención de material bibliográfico de consulta permanente, mientras que otro 4% menciona, como segundo objetivo, la obtención de un certificado: es el caso de los docentes del EGB y de enseñanza primaria, ya que tienen exigencia de capacitación pero falta de oferta avalada por el Ministerio de Educación. Finalmente, un 7% no responde.

Un tema muy importante referente a la autoevaluación es el tema de la **deserción**. Los alumnos tienen un período estipulado para realizar los talleres; durante ese plazo, son considerados *regulares a distancia*. Los alumnos regulares, a su vez, pueden ser más o menos activos (realizar las actividades en forma más o menos sincrónica o asincrónica) o permanecer inactivos. Vencido el plazo, **consideramos que el alumno ha desertado cuando no ha realizado el 100 % de las actividades ni la evaluación final**, salvo en el caso de los que compran el material únicamente para consulta permanente (docentes) o cuando expresan que no les interesa hacer la evaluación final (así lo indica el 15 % de los alumnos -de puntuación y ortografía- en 1998).

Es de hacer notar que, en el curso del año 1998, hubo un 73% de deserción porque estaban funcionando solamente los *talleres de ortografía y puntuación*, en los que predominan las actividades de autoevaluación, en razón de que los contenidos basados en reglas y normas gramaticales permiten la confrontación con respuestas modelo; recién en octubre de 1998 se abrió el *Taller de escritura*, cuyos contenidos admiten diferentes lecturas e interpretaciones y, coherentemente, predominan las actividades de evaluación en sede porque permiten una múltiple posibilidad de respuestas, hecho que intensifica la relación con el orientador.

No existe discusión acerca de que la intensificación del vínculo alumno-orientador favorece la continuidad de la práctica educativa a distancia: esta afirmación se vuelve, en nuestra experiencia, consistente cuando aparece el *Taller de Escritura*, ya que los alumnos se inscriben en este taller y en uno o dos de los otros, y el vínculo se sostiene desde el Taller de Escritura.

Comparativamente, a partir de 1999, aumentó el número de *cursantes activos*¹⁵⁰ (aquellos que se comunican con el orientador y que envían las actividades), y el índice de deserción se redujo considerablemente. Desde febrero de 1999 hasta junio de 2000, el porcentaje de deserción fue solamente del 18%. Todavía no tenemos estadísticas de 2001 y 2002.

En razón de lo expuesto, y ya en el campo de la **evaluación de los alumnos**, implementamos estrategias para reforzar la participación activa y la intensificación de la relación alumno-orientador, solicitando por carta y correo electrónico que completen las fichas de opinión y evaluación de los talleres, recordándoles los plazos que necesitan para cumplimentar las actividades propuestas e, incluso, hemos diseñado un test de diagnóstico en la iniciación del taller, que el alumno volverá a realizar antes del examen final. Este test tiene, además, otro objetivo específico vinculado con la evaluación cualitativa de los *Talleres*: antes de comenzar a cursar y antes del examen final, los alumnos corregirán y reescribirán un texto (el mismo en ambas ocasiones) que no será calificado, pero que -por comparación entre la primera y la última resolución- permitirá identificar los criterios de corrección que ellos privilegian y si hubo o no modificaciones y cuáles fueron, tanto respecto de esos criterios como en su modo de escribir.

Hasta el momento, formulamos las siguientes hipótesis en relación con los factores de deserción:

1) Los primeros talleres eran más autogestivos y, por lo tanto, la relación alumno-orientador era más débil.

2) El tiempo estimado de dedicación a la lectura y realización de actividades se confronta con las posibilidades reales de cada alumno: sus expectativas pueden coincidir o no con sus tiempos reales. Paralelamente, ante la ausencia de una exigencia externa, como sí sucede en la educación presencial, se "dejan estar" y posponen continuamente el estudio autogestivo.

¹⁵⁰ Este hecho no puede ser considerado **un indicador**, sino una tendencia, porque el alumno tiene la posibilidad de enviar todas las actividades en el último mes, antes del examen final.

En relación con estas hipótesis, decidimos hacer hincapié en la formación de los orientadores para fortalecer el vínculo alumno-orientador. En la actualidad, los orientadores, profesores en Letras, especializados en análisis del discurso, reciben capacitación inicial y continua en aspectos vinculados con la temática del taller y con las características que debe poseer un orientador de cursos a distancia: ellos actúan como facilitadores del aprendizaje, acompañan y asesoran a los alumnos, corrigen y hacen la devolución de sus actividades.

Durante el período 1998-1999, trabajaron en los talleres dos orientadores, cada uno de los cuales tuvo a su cargo 40 alumnos. En agosto de 2000 trabajaban en ellos 4 orientadores, con 160 alumnos regulares. En la actualidad, por razones de presupuesto, solamente mantenemos 3, con los que el equipo estable colabora cuando se ven superados los 40 alumnos por orientador.

Los orientadores son evaluados por los alumnos según una planilla diseñada especialmente para ello por el Programa a Distancia. Durante el período 98-99, los alumnos calificaron la labor de los orientadores como muy buena o excelente. No se registraron respuestas con las variables de desempeño bueno, malo o regular. Aun no hay estadísticas del período 2000-2002.

El equipo a cargo del Programa a Distancia también elaboró una *Encuesta de Opinión* dirigida a quienes ya han realizado todas las actividades y preparan la evaluación final. Del relevamiento de dicha encuesta y de otras planillas de evaluación de materiales, incluidas en el material de los talleres, se han obtenido los siguientes resultados:

- Con respecto a la organización administrativa de los talleres, el 60% de los alumnos ha estipulado que es muy buena y el 40% restante señaló que es excelente. No se registraron respuestas con las variables bueno, regular o malo.
- El 98% de los alumnos señaló que recomendaría los talleres a otras personas, en general, porque presentan un buen material bibliográfico, por el elemento humano y/o por el trato cordial del orientador.

Solamente una persona indicó que lo recomendaría con reservas (a causa de las dificultades de comunicación que puedan presentar los recursos tecnológicos) y otra, que no lo recomendaría por problemas de comunicación con los orientadores; la expectativa de este último alumno era la de la comunicación unidireccional, del orientador hacia él, y no enviaba las actividades si no le eran solicitadas por la sede.

- En relación con los materiales, todos los alumnos respondieron que la guía introductoria los orientó correctamente acerca de los objetivos de los talleres. El 80% de los alumnos señaló que no tuvo dificultades con las consignas de las actividades, mientras que, para el 20% restante, algunas resultaron ambiguas. Para el 90% de los alumnos, la cantidad de actividades resultó suficiente, mientras que para el 10% restante, fue excesiva. El marco teórico fue adecuado para la mayoría, aunque algunos alumnos requirieron más explicaciones y ejemplos a su orientador.
- Con respecto a la opinión que los alumnos tienen de la Educación a Distancia después de haber realizado los talleres, hubo las siguientes consideraciones:
 - a) la educación a distancia es una herramienta excelente para acceder al conocimiento y al perfeccionamiento;
 - b) la tecnología, así utilizada, es un excelente medio de comunicación y una buena oportunidad para no perder la posibilidad de seguir estudiando;
 - c) es una modalidad muy interesante para las personas que no se pueden trasladar fácilmente;
 - d) es una muy buena herramienta, en la medida en que se establezca una comunicación fluida entre el alumno y el orientador;
 - e) es útil pero requiere de mucha predisposición;
 - f) es útil aunque cuesta administrar el tiempo cuando el alumno trabaja.

El equipo a cargo del Programa diseñó también una planilla de **evaluación dirigida a los orientadores**, con preguntas acerca de sus funciones y de las instancias del proceso en las que tuvo dificultades, entre otros puntos de interés.

De ellas se desprendió que los orientadores deben atender tanto a aspectos cognitivos como a aspectos personales y contextuales, siempre vinculados con la escritura o con la modalidad a distancia.

En esta planilla señalaron que los alumnos se comunican con mayor asiduidad, tanto para enviar sus actividades como para realizar consultas, cuando tienen correo electrónico. Los que se comunican por correo postal, en general, se limitan solo a enviar actividades.

En relación con los medios empleados por los alumnos para enviar las actividades a la sede, dijimos que, durante 1998, predominaban los envíos por correo postal; mientras que, en 1999, los envíos se realizaron en su mayoría por correo electrónico. A partir de 2001, prácticamente el 100% de los envíos son por e-mail.

Las consultas telefónicas tienen que ver, generalmente, con demandas de información administrativa; mientras que, en el caso de los alumnos regulares, tienen que ver con problemas de interpretación del material o con alguna cuestión particular ocasional. El fax se emplea solamente para enviar planillas de inscripción y para recibir muy pocas actividades.

También estas estadísticas indicaron que tanto los alumnos del período 98-99 como los del 2000-02 no han presentado conflictos respecto de la realización y comprensión de los talleres y actividades propuestas.

Por último, un punto interesante es el hecho de que, si bien los alumnos tienen la posibilidad de optar por realizar solamente algunos de los temas propuestos en el *Taller de Escritura*, todos prefirieron realizarlo en forma completa, hecho que confirma tanto las necesidades de los alumnos como el interés que despiertan los materiales y las diferentes temáticas.

La evaluación realizada por los orientadores es de máximo aprovechamiento; fueron ellos los que propusieron intensificar la solicitud de

producciones que hayan sido escritas por los alumnos en el ámbito laboral o profesional.

Por comparación con la experiencia de los orientadores en la dirección de talleres presenciales, una de las desventajas que presentan los talleres a distancia es la ausencia de confrontación entre los mismos alumnos; sin embargo, éstos no evaluaron esa situación como falencia de los talleres. Igualmente consideramos que el aprendizaje podría enriquecerse con el aporte de la confrontación entre pares. Algunos también recomendaron encuentros presenciales obligatorios, tema que se encuentra en proceso de evaluación ya que, si bien puede resultar provechoso el implementar una modalidad semipresencial en nuestros cursos, esto sería un inconveniente muy serio para nuestros alumnos del interior del país (o del exterior), que son los que más necesitan este tipo de propuestas.

Lo que nos parece positivo y apropiado de la modalidad a distancia, en el caso específico de los talleres de escritura convencional, es el hecho de que la modalidad restringe naturalmente las vías de comunicación orales (muy pocos utilizan la posibilidad de convenir encuentros presenciales con su orientador y muy pocos utilizan el teléfono). Entonces, como prevalecen las consultas escritas, toda demanda del alumno se vuelve susceptible de escritura: ejercitan de este modo la expresión escrita, incluso en sus preguntas más cotidianas, y esto, en el caso especial de los Talleres de Expresión Escrita, es muy positivo. Este esfuerzo de "traducción" o de pasaje de la oralidad a la escritura es comparable con el esfuerzo de un alumno de lengua extranjera que debe comunicarse con su docente siempre en la lengua que está siendo apreendida; favorece así la transposición discursiva de un modo expresivo al otro, y eso es justamente lo que el alumno aspira a optimizar en estos talleres (incluso cuando el género mismo propicia la contaminación entre oralidad y escritura como en el caso de los *e-mail*).

También estamos trabajando hipótesis que aparecen de forma aledaña y estamos pensando cómo evaluarlas: por comparación entre talleres presenciales y a distancia, en esta última modalidad observamos que, una vez

instaurada una relación de confianza entre el orientador y el alumno y respecto de la evaluación de los textos producidos por el alumno, la evaluación no pone en riesgo la imagen del alumno frente a sus pares y eso no opera como restricción en su escritura. Los talleres a distancia permiten la concentración del alumno en la producción textual, que se deslinda del prestigio o desprestigio que adquiere su imagen frente a los otros en los talleres presenciales (esto puede ser positivo o negativo, según el aspecto en que se lo considere).

En lo que hace a **la evaluación general del funcionamiento de los Talleres**, lo que nos propusimos fue instaurar una mirada reflexiva que posibilitara:

- Atender al mejoramiento de los Talleres y de otros proyectos que se definan en el futuro, tratando de encararlos, no ya como producción de materiales, sino como un sistema completo de educación a distancia.
- Compartir perspectivas y experiencias entre los actores evaluados (orientadores, alumnos) y quienes implementaron los Talleres.
- Relacionar los datos cuantitativos y cualitativos para orientar la concreción de acciones futuras.

Los datos obtenidos nos han permitido contrastar las hipótesis de trabajo con los resultados obtenidos; hasta el momento, estos son muy buenos, aunque algunos aspectos pueden optimizarse en el futuro.

De las encuestas de opinión realizadas se desprendió que la calidad de los *Talleres de Escritura a Distancia* depende fundamentalmente de tres factores: 1) de la calidad de los materiales didácticos, 2) de la calidad humana y profesional de los orientadores, y 3) del aprovechamiento de los recursos materiales y tecnológicos disponibles. Específicamente, en lo que hace al funcionamiento de estos talleres, nuestra meta actual es optimizar el contacto y la interacción entre las partes, sin renunciar a las ventajas de la distancia.

Un párrafo aparte merece la **evaluación de los Talleres de Español para Extranjeros**. Como se explicó en el análisis, Programas Santa Clara ha puesto

on line el primero de los niveles: inicial. Por tratarse de un proyecto conjunto, los criterios que se tuvieron en cuenta fueron diferentes, y pesaron mucho más los aspectos económicos que en la producción de los *Talleres de Expresión Escrita*. Fundamentalmente por esta razón fue que Programas Santa Clara decidió no encarar los gastos que demandaría la instalación del segundo de los niveles (elemental), antes de recuperar lo invertido en la producción del primer nivel. Esto hizo que el 100% de los preinscriptos quedara fuera del sistema, ya que la totalidad de los interesados que realizaron el test de evaluación que ofrece gratuitamente el programa fueron ubicados en los niveles superiores.

Esto es previsible, ya que el país más interesado en aprender el español del Río de la Plata es Brasil, y es poco frecuente encontrar brasileños que no tengan absolutamente ningún conocimiento del español. Este factor, sumado al costo excesivamente alto estipulado para cada nivel (U\$S 600), hizo que no tuviéramos inscriptos.

En la actualidad, teniendo en cuenta la falta de posibilidades de poder brindar el resto de los *Talleres de Español para Extranjeros* por Internet mediante nuestro convenio con Programas Santa Clara, estamos produciendo nosotros mismos la tecnología para implementar los cuatro niveles restantes, y poder ofrecerlos en CD o también por Internet, a un precio más razonable.

CONCLUSIONES

Hasta no hace mucho tiempo, cuando se hablaba de alumnos se pensaba en chicos o en jóvenes y se creía en dos postulados que resultaron ser falsos: el primero, el pensar en la incapacidad de los adultos para realizar aprendizajes de envergadura, o por lo menos la gran dificultad para hacerlo: el segundo, el pensar que una formación sólida en la juventud servía para toda la vida.

Hoy, la certeza de la necesidad de una educación permanente se enfrenta a la falta de tiempo y al exceso de trabajo que caracterizan la vida del adulto medio. Por otra parte, las exigencias de perfeccionamiento y capacitación que nos presenta el mercado laboral suman un imperativo al deseo o la necesidad de seguir educándose. Ante este panorama, la educación a distancia es una alternativa válida. "La educación a distancia aparece como un instrumento formidable de democratización y desarrollo de la sociedad. A condición, claro está, de que seamos capaces de crear las condiciones para un auténtico éxito de esta nueva forma de enseñar mediada tecnológicamente, lo cual depende, en definitiva, de la calidad de los estudios que sea capaz de asegurar... ¹⁵¹".

La flexibilidad en cuanto al manejo de tiempos y horarios, la ausencia del viejo requisito de la asistencia, la posibilidad de no interrumpir los estudios o cambiar de centro con enfermedades, mudanzas o cualquier tipo de problema personal o laboral, el alto grado de autonomía que adquiere el alumno, todo hace que la educación a distancia sea la opción apropiada para nuestra sociedad de hoy.

El Ministro de Educación de Colombia, en ocasión de un Congreso Internacional de Educación a Distancia realizado en Cartagena de Indias en el año 1998, decía: "Finalizando el siglo, el desarrollo tecnológico evidencia la complejidad, tanto de sus alcances, como de sus limitaciones. El balance

¹⁵¹ SANCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo. Citado en RAFFOUL, Norberto. "Educación a distancia. Una respuesta a la demanda de educación superior en la Argentina del nuevo milenio", en *Difundiendo la Educación a Distancia*, Buenos Aires, septiembre de 1999.

tecnológico parece indicar que no vamos avanzando tan rápido como pensábamos, pero que, al mismo tiempo, llegamos a definiciones donde se vislumbran desarrollos definitivos que ampliarán las fronteras de la existencia humana (...) La educación a distancia y las nuevas tecnologías de las comunicaciones y de la información representan, sin lugar a dudas, la esperanza de un gran cambio en nuestros sistemas educativos, en la modernización de los procesos de aprendizaje y, consiguientemente, en el mejoramiento de la calidad y en los ajustes a nuevos grupos sociales tradicionalmente marginados de las oportunidades de la educación ¹⁵². Si la educación a distancia contribuye, de alguna manera, a democratizar la educación, llevando oportunidades de educarse con calidad a todos los sectores, bienvenida sea. Pero no es fácil hacer educación a distancia.

No podemos olvidar que, en muchos casos, la educación a distancia fracasa por el sentimiento de abandono y de soledad con que se enfrentan algunos alumnos, acostumbrados al sistema tradicional. Quizás ese sea uno de los mayores desafíos con que deba enfrentarse la educación a distancia actual, aunque haya superado pruebas de equidad, de calidad y de uso de una tecnología educativa apropiada. "Marc Augé (1994) menciona como preocupación la existencia de los *no-lugares*. Y los define como '*espacios donde no hay identidad, ni relaciones, ni historia. Pienso empíricamente en los espacios de intercambio, como las grandes superficies comerciales, los shopping centers, y también las redes de comunicación invisibles*'. Esta mención es importante porque nos hace reflexionar acerca de los aportes actuales del aula tradicional que muchas veces, por lo efímero e impersonal de las relaciones que se suscitan allí -en especial en el nivel de enseñanza superior- se convierte en un *no-lugar*. Y sin embargo, nos hace pensar en el desafío de presentar el aula virtual como un lugar con significado, para que los proyectos educativos que la incluyan como medio aporten a las relaciones interpersonales y a la comunicación"¹⁵³. Es un desafío para la educación

¹⁵² NIÑO DÍEZ, Jaime. "El liderazgo estratégico en educación a distancia", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: La solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.

¹⁵³ FERRANTE, Adela. "Educación a distancia, virtualidad y cambios en la concepción del espacio", en *El habitar urbano: pensamiento, imaginación y límite*, Buenos Aires, USAL, 2000.

tradicional que las aulas no se conviertan en *no-lugares*, como bien destaca Adela Ferrante. Pero lo es también para la educación a distancia contradecir a Augé y conseguir que las aulas virtuales dejen de ser un *no-lugar* y se transformen en un lugar de verdadero intercambio humano y educativo.

No debemos olvidar que la educación a distancia nace como la "educación de la segunda oportunidad". Después, con el tiempo y la globalización, este objetivo queda desdibujado y se reemplaza por una educación que apunta al mercado laboral, a la empresa y a la preponderancia de la tecnología. Considerada como una alternativa válida de educación permanente, la educación a distancia puede volver a considerar vigente el objetivo de sus comienzos y, sin dejar de lado sus nuevas metas, volver a ofrecer una nueva oportunidad de educación.

Para finalizar, quiero hacer más las palabras de Jorge Padula Perkins, cuando dice que "...la sociedad global reclama cada vez con mayor fuerza la capacitación permanente de los recursos humanos, tanto desde la perspectiva personal como desde las necesidades estratégicas de las organizaciones, punto en el que la educación a distancia, con sus características de flexibilidad y autogestión, aparece como el instrumento más calificado para satisfacer la demanda cuali-cuantitativa al respecto (...) Asimismo, a la luz de este auge educativo asociado a las nuevas tecnologías, en particular Internet, surge una corriente revalorizadora de las prácticas no presenciales tradicionales, como los impresos y el correo postal, ya que el conjunto social reconoce la modalidad didáctica a distancia como la herramienta adecuada para cubrir los requerimientos que él mismo demanda en orden a la formación permanente y a la educación como proceso constante durante toda la vida"¹⁵⁴.

¹⁵⁴ PADULA PERKINS, Jorge. "Educación a distancia: cuando lo tradicional se toma revolucionario", en *Bitácora*, Buenos Aires, Contenidos.com, 2001.

ANEXO

EL PROGRAMA A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR:

OTROS CURSOS

A título ilustrativo, voy a describir brevemente en este Anexo los otros cursos implementados por el Programa. Durante todo el año 2001, el equipo interno continuó produciendo Talleres y Cursos a Distancia en el área de Lengua y Literatura, y se contrató a una serie de especialistas en otras áreas relacionadas con temas clave, para abrir la producción de acuerdo con la demanda de los tiempos actuales. El equipo estable del Programa a Distancia se dedicó, además, a asesorar a los nuevos contenidistas y a realizar el apoyo didáctico en las técnicas de educación a distancia. Así, a partir de abril de 2002, se fueron poniendo progresivamente en funcionamiento los siguientes cursos:

1. Taller de Técnicas de Guion:

Si tenemos en cuenta una de las definiciones más difundidas de lo que es un guion, "historia contada en imágenes, diálogo y descripción, dentro del contexto de una estructura dramática"¹⁵⁵, vemos que, para acceder a sus técnicas y herramientas necesarias para su elaboración, debemos hacerlo a través del estudio y análisis de diferentes tipos textuales (narrativo, descriptivo, explicativo y dramático). **Este Taller brinda la posibilidad, mediante el camino descripto, de poder realizar guiones para cine, televisión o historieta**, con las particularidades que caracterizan a cada uno de ellos. Nuevamente se eligió la modalidad de Taller, porque presupone una práctica cotidiana imprescindible para ejercitar aspectos de la expresión escrita que permitan reflexionar, tanto sobre el proceso mismo de la escritura de un guion, como acerca de las dificultades que pueda presentar el mismo una vez producido.

Este Taller está diseñado para aquellas personas que desean manejar las distintas técnicas para la elaboración de un guion: estudiantes terciarios o universitarios relacionados con las letras o las ciencias de la comunicación; profesionales de medios televisivos, cinematográficos o editoriales; docentes que quieran utilizarlo como material para el aula, o simplemente personas que quieran mejorar y acrecentar sus habilidades de escritura. Además, se lo ofrece como complemento o perfeccionamiento para aquellos que hubieran realizado los Talleres de Expresión Escrita o los niveles superiores de los Talleres de Español para Extranjeros. Por ser para un amplio público, los requisitos son simplemente tener aprobado el ciclo Secundario o Polimodal. Los tutores-orientadores son Profesores en Letras, especializados en técnicas de guion, y **los objetivos generales del Taller son:**

- Estimular las actividades creativa y reflexiva en relación con la producción y corrección de textos escritos.

¹⁵⁵ FIELD, Syd. *The Screen Writer's Work Book*.

- Analizar y comprender las reglas de funcionamiento de la construcción de un guion, así como de la expresión audiovisual.
- Dominar nociones y estrategias fundamentales en la escritura de un guion para cine, televisión o historieta.
- Explorar las posibilidades y las características propias del discurso audiovisual.
- Aprender a escribir desde y para la imagen y la acción de los personajes.
- Escribir correctamente un guion.

El Taller puede realizarse sobre papel o en CD, y se prevé también implementarlo por Internet. **Los materiales están compuestos por:**

- **Una guía introductoria**, que se presenta como un mapa que guía el curso operativo y la modalidad del taller, y donde se encuentran las pautas que le permiten al alumno conocer las condiciones y requisitos para acceder a él y para orientarse en su desarrollo.
- **Un cuadernillo central**, teórico-práctico, compuesto por el estudio de los distintos tipos textuales y del guion propiamente dicho (para cine, televisión e historieta), y donde se concentran todas las actividades.
- **Dos anexos** teóricos, en los que se estudian: a) los conceptos de texto, paratexto, cotexto y contexto, y b) el uso de modos y tiempos verbales, sin actividades.

Las **evaluaciones** son de dos tipos diferentes:

- **Evaluación constante, por medio de actividades** de: a) autocorrección, en las que se puede consultar la propuesta de resolución al final de cada capítulo y en las que el alumno puede autocorregirse; b) corrección en sede, con ejercicios que son enviados a la sede y corregidos por el tutor-orientador, y c) semirresolución, con ejercicios que tienen una parte resuelta -con la misma modalidad que los de autocorrección- y otras sin resolver, que deben enviarse a la sede y son corregidas por el docente.

- **Evaluación final**, individual y formal, que consiste en la elaboración de un guion completo, cuyo borrador se va realizando a lo largo del curso, con las indicaciones y correcciones del orientador.

El Taller de Técnicas de Guion puede ser realizado en un período mínimo de cuatro meses y uno máximo de seis, y con la aprobación de la evaluación final se le extiende al alumno el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los autores de los materiales de este Taller son Haydée I. Nieto y Oscar De Majo.

2. Formas Breves I y II (Talleres Literarios):

Los Talleres de Iniciación a la Escritura Literaria a distancia, "Formas Breves", se presentan en dos niveles progresivos, de los cuales los interesados pueden realizar uno o los dos, en forma consecutiva. Ambos talleres abordan diversas problemáticas vinculadas con el proceso de producción de un texto y orientan la práctica de la escritura literaria a través de consignas de lectura y escritura. Cada uno de los Talleres requiere un tiempo destinado a la lectura y práctica de la escritura, estimado entre cuatro y seis horas de dedicación semanal, durante un período de seis meses.

Estos Talleres están dirigidos a todas aquellas personas -cualquiera sea su profesión- que deseen practicar la escritura literaria o que busquen experimentar dicha práctica con el objeto de transferirla a otros. Al igual que el Taller de Guion, se los ofrece también como complemento o perfeccionamiento para aquellos que hubieran realizado los Talleres de Expresión Escrita o los niveles superiores de los Talleres de Español para Extranjeros y, por ser también para un amplio público, los requisitos son tener aprobado el ciclo Secundario o Polimodal. Los tutores-orientadores son Profesores en Letras, especializados en producción y dictado de Talleres Literarios.

Todo taller es un lugar de trabajo artesanal que, en este caso, se vincula con la práctica de la escritura. Enseñar a escribir textos literarios es una tarea muy compleja, por lo que **el trabajo que se propone a los alumnos se organiza alrededor de las siguientes actividades:**

- **Lectura de textos literarios ajenos** (ficción y ensayo).
- **Propuesta de consignas para la escritura de textos propios** (más allá de que sean o no considerados "literarios" por algún grupo social).
- **Comentario de diversas estrategias y técnicas de escritura** que hayan sido utilizadas en los textos dados a leer y comentario de los textos producidos en el contexto del taller, a cargo de los orientadores y, en ocasiones, de los compañeros "a distancia".

Por lo tanto, el material del Taller puede ser pensado como una "máquina" de generar propuestas de lectura y escritura, y como un espacio de observación de la mecánica de funcionamiento de un texto (propio o ajeno), en un momento histórico determinado.

Las técnicas utilizadas para estimular la producción escrita son sumamente diversas y provienen de diferentes fuentes. Una de las posibilidades es trabajar sobre pautas o fórmulas propuestas a todos los alumnos, para estimular y orientar la producción de textos. Todos los textos producidos a partir de estas consignas son enviados al orientador y, a su vez, uno de los textos de cada uno de los seis módulos de los que se compone cada Taller es dado a conocer al grupo de compañeros "a distancia", que participará también como lector y comentarista.

Los dos Talleres pueden realizarse sobre papel o en CD, y también se prevé implementarlos por Internet. Cuando se finaliza cada uno de ellos, se le extiende al alumno el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Las autoras de los materiales son Alicia Montes, Patricia Somoza y Elena Vinelli.

3. Curso Universitario de Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad:

En la actualidad, la problemática de la organización del conocimiento es prioritaria en los esfuerzos que se realizan para la reformulación de la currícula educativa en particular y del sistema educativo en general. La problemática de la organización del conocimiento está lejos de ser abordada en profundidad si no se toman en cuenta **dos premisas** fundamentales:

- Las transformaciones epistémicas de los distintos campos del conocimiento.
- El impacto del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en la articulación de los conocimientos, en la organización de los establecimientos encargados de los distintos niveles educativos y en la transmisión de los conocimientos y los saberes de las culturas y las sociedades.

Se insiste hoy en día en cuatro expresiones que se utilizan con profusión, pero muchas veces desconociendo su carga semántica y epistemológica: **paradigmas, redes sociales, complejidad y transdisciplinariedad**. En este Curso Universitario, estas cuatro palabras están interconectadas mediante la perspectiva del Pensamiento Complejo aplicado al análisis de la organización transversal del conocimiento y en el contexto de las actuales discusiones de los cambios en los sistemas educativos de distintos países.

El material que conforma la parte teórica del Curso es el producto de una investigación sobre el concepto de transdisciplina desde la perspectiva de una etimología compleja, que se viene desarrollando en el *Instituto Internacional de Pensamiento Complejo* del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador, al que se agregaron notas y una metodología pedagógica para favorecer la comprensión de los distintos conceptos y la reflexión sobre los desafíos de la educación, en directa relación con las problemáticas de la organización del conocimiento, para su aplicación social y para su transmisión intergeneracional. Este material ha sido publicado

en distintos países y es uno de los textos principales de la Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin". El Curso puede realizarse sobre papel o en CD, y se prevé también implementarlo por Internet.

El material está dividido en tres partes:

- **Texto básico:** es el documento base que el alumno debe trabajar. Si bien conceptualmente constituye una unidad, está señalado con números, los cuales indican capítulos o grandes temas eje. Estos cortes fueron realizados a los efectos de un ordenamiento para su estudio.

- **Actividades:** conforman la orientación didáctica para la elaboración del documento base, y se ordenan de la siguiente forma: a) **actividades de elaboración** (tienen por objeto ayudar en la comprensión del texto y orientar las preguntas y la formulación de conceptos. Su respuesta es imprescindible para aprobar el Curso.); b) **actividades de reflexión, ampliación y profundización** (buscan conectar los conceptos trabajados con el pensamiento y el quehacer de cada alumno. Resultan útiles como orientación para la reflexión y para promover el debate. Su respuesta no implica un requisito para aprobar el Curso); y c) **actividades de autoevaluación** (destinadas a la observación del alumno de sus propios avances y logros obtenidos; pueden consultarse las respuestas para cotejar con los propios conocimientos).

- **Anexo:** lo componen diversos materiales teóricos de ampliación y profundización de algunos de los temas planteados en el texto principal.

El **objetivo general** del curso es proporcionar un "prisma biodegradable" (reflexivo y crítico) sobre los componentes implicados en los proyectos de transformación educativa, principalmente aquellos relacionados con la organización de los conocimientos y sus perspectivas transdisciplinarias y epistemológicas.

Este Curso Universitario está diseñado para Profesionales del área de la Educación, por lo que es requisito poseer algún título terciario o universitario afín para poder acceder a su realización. Las orientaciones están a cargo del

equipo docente de la Cátedra "Edgar Morin" UNESCO/USAL y el período de cursada es de ocho meses. Para la aprobación del mismo es necesario efectuar una evaluación final, individual y formal. Con la aprobación de la evaluación final se le extiende al alumno el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los autores de los materiales son Raúl Motta y Teresa Osojnik.

4. Curso Universitario de Nodos y Flujos:

Este curso intenta ser un aporte al desafío actual del gerenciamiento social, considerando que las sociedades se encuentran en un proceso de cambio estructural, con una fuerte inserción de las tecnologías en la vida cotidiana, lo que ha generado una profunda descontextualización de la toma de decisiones y una ruptura de vínculos sociales. También está orientado a fomentar la percepción de la magnitud de la mutación del contexto social que envuelve a las sociedades y sus organizaciones, analizando y comprendiendo el impacto de esta mutación en los vínculos y procesos de contención y articulación social, sus dinámicas de planificación y gestión institucional, además de plantear alternativas de planificación, gestión y gerenciamiento de organizaciones inteligentes articuladas con redes sociales, con o sin soporte informático, que permitan adquirir metodologías de diseño de gestión institucional y comunitaria.

Se estudian en el Curso las transformaciones en los contextos global y local, así como su impacto en las Instituciones, sistemas de pertenencia y articulación social; la reformulación de los espacios decisionales públicos y privados, las Organizaciones sociales actuales y la planificación y toma de decisiones en las mismas, y la sociedad reticular: la articulación y la gestión de las organizaciones sociales, desde la perspectiva del Pensamiento Complejo.

El material que conforma el Curso consiste en un cuadernillo que incluye la teoría y la práctica (estructurado de forma que se puedan realizar lecturas introductorias y de profundización), ejemplificación y casos prácticos, autoevaluaciones, glosarios y evaluaciones. El Curso puede realizarse sobre por Internet o en CD, y se prevé también implementarlo sobre papel, para llegar a una mayor cantidad de público.

El objetivo general es crear un espacio de aprendizaje sobre el desafío del gerenciamiento social en el actual contexto de creciente complejidad y cambio social. Los objetivos específicos son:

- Que los alumnos perciban la magnitud de la mutación del contexto social que envuelve a las sociedades y a sus organizaciones.
- Que analicen y comprendan los alcances e impactos de esta mutación en los procesos de contención y articulación social y en las dinámicas de planificación y gestión institucional.
- Que adquieran metodologías de planificación y diseño institucional y comunitario.

Este Curso Universitario está diseñado para profesionales de diversas áreas, docentes, estudiantes universitarios y terciarios. Las orientaciones están a cargo de un equipo especialista en el tema y el período de cursada es de seis meses. Para la aprobación del mismo es necesario efectuar una evaluación final, individual y formal. Con la aprobación de la evaluación final se le extiende al alumno el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los autores de los materiales son Raúl Motta, Karina Fernández, Ana María Miraglia y Fernando Bozzi.

5. Seminario-Taller sobre Cuento Latinoamericano del Siglo XX:

Este **Seminario-Taller** establece las direcciones fundamentales del cuento latinoamericano contemporáneo a través de la visualización de las técnicas narrativas que utilizan algunos escritores para construir sus mundos ficticios. Se aborda el estudio de la literatura latinoamericana en el contexto de la tradición escritural de occidente, de la memoria colectiva y de la oralidad, a partir de textos de Rubén Darío, Leopoldo Lugones, Horacio Quiroga, Juan Rulfo, Augusto Roa Bastos, Gabriel García Márquez, Augusto Monterroso, Eduardo Galeano y Ángeles Mastretta.

Por sus contenidos, es un **Seminario**, lo que presupone un curso práctico de investigación, que consiste en la discusión de problemas y situaciones con el propósito de analizar e interpretar críticamente los hechos de un área determinada y desarrollar habilidades para analizar, organizar y presentar trabajos en forma escrita. Por su modo de trabajo y evaluación, un **Taller**, lo que presupone una práctica cotidiana para ejercitar la expresión escrita y reflexionar tanto sobre la literatura como sobre el proceso de escritura en sí mismo. El Seminario-Taller está dirigido, en general, a todas aquellas personas -cualquiera sea su profesión- que deseen ampliar sus conocimientos en torno de la cultura y la literatura latinoamericana, y en particular a docentes, estudiantes universitarios y terciarios, graduados universitarios y terciarios, empleados y profesionales. Al igual que otros Talleres, se los ofrece también como complemento o perfeccionamiento para aquellos que hubieran realizado los Talleres de Expresión Escrita o los niveles superiores de los Talleres de Español para Extranjeros. En el caso de los estudiantes que tengan el español como segunda lengua, desarrollará en ellos la capacidad de aprender sobre la cultura y de comprender el pensamiento latinoamericano a través de su expresión literaria. Por ser para un amplio público, los requisitos son tener aprobado el ciclo Secundario o Polimodal. Los tutores-orientadores son Profesores en Letras, especializados en Literatura Latinoamericana. El Seminario-Taller puede realizarse sobre papel o en CD, y se prevé también implementarlo por Internet.

El **objetivo general** del Seminario es discutir perspectivas críticas y analíticas de los cuentos latinoamericanos del Siglo XX, e intentar dar a los estudiantes un panorama representativo del cuento latinoamericano, mediante una aproximación cultural, temática, textual y técnica. Los **objetivos específicos** son:

- Lograr un acercamiento literario a cierto número de autores latinoamericanos significativos.
- Formar lectores críticos de cuentos latinoamericanos con una preparación didáctica y metodológica acerca de los procesos de comprensión y producción de textos escritos.
- Abordar el cuento latinoamericano contemporáneo como un objeto de conocimiento construido histórica y culturalmente, profundizando la relación entre autor y lector, los procesos de ficcionalización y las dimensiones socio-histórica, lingüística y estética del fenómeno literario.

Existen **tres tipos de evaluaciones**: a) **evaluación constante**, compuesta por la resolución de las actividades propuestas en cada una de las unidades, b) una **evaluación de mitad de cursada**, y c) una **evaluación final**, individual y formal. El período de cursada es de seis meses y con la aprobación de la evaluación final se le extiende al alumno el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los autores de los materiales son Jorge Lafforgue y María Vignolles.

6. Curso-Taller de Planeamiento Didáctico:

Con esta propuesta de capacitación, la Universidad del Salvador ofrece un espacio de reflexión y producción -de ahí el concepto de Taller- destinado a directivos y docentes de Nivel Primario/EGB y Nivel Medio/Polimodal, y profesionales de distintas áreas disciplinares, comprometidos con la tarea docente. El itinerario formativo recorre los diferentes aspectos comprometidos en el proceso de planeamiento, del que participamos directivos y docentes, orientado al logro del aprendizaje. Variables tales como ciencia y contenido, enseñanza- aprendizaje y estrategias nos remitirán a cuestionamientos básicos acerca del rol del profesional de la educación en el diseño, conducción y evaluación del aprendizaje. **Los objetivos del Curso** son:

- Desarrollar una actitud de revisión crítica de la propia práctica, a fin de comprender, ajustar y generar propuestas didácticas alternativas.
- Fortalecer el marco teórico alrededor de conceptos clave en el rol del profesional de la educación, tales como enseñanza y aprendizaje, planificación y evaluación, contenido y estrategia.
- Elaborar propuestas didácticas fundamentadas en el marco teórico correspondiente.

A medida que se avanza en el análisis de estos conceptos, se reflexiona sobre el marco teórico que sostiene la práctica docente y que constituye la matriz básica desde la que se diseña el proceso de enseñanza. Especialmente en estos momentos, en que está en marcha la transformación educativa, es necesario replantearse el soporte teórico para fortalecerlo, ajustarlo y avanzar desde la convicción respecto de su solidez para la toma de decisiones. **El Curso-Taller está diseñado para directivos y docentes en ejercicio**, o con alguna experiencia, que puedan reconocerse en las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en la cotidianeidad del ámbito escolar, así como para profesionales de distintas áreas disciplinares, comprometidos con la tarea docente. En él se trabaja tanto sobre emergentes observados en aquellas jurisdicciones en las que se ha implementado la nueva estructura curricular,

como con situaciones observables en otras en las que la reforma educativa está en proceso de implementación gradual. Básicamente será, para todos, una estrategia de análisis propia de la investigación-acción.

Los materiales son:

- Una **guía de trabajo** organizada en módulos temáticos.
- Una **selección de textos y artículos**, bibliografía sugerida y espacios para la producción.

El Taller puede cursarse sobre papel o en CD, y está previsto también implementarlo por Internet. Los orientadores son especialistas en Ciencias de la Educación. La evaluación consiste en un seguimiento, por medio de actividades de análisis y producción vinculadas a cada módulo temático, que se envían al orientador por el/los medio/s elegido/s para el curso, y una evaluación final, que consiste en la elaboración individual de una propuesta didáctica con ajuste a consignas y con su correspondiente fundamentación, la que será enviada al Programa a Distancia.

El Curso-Taller de Planeamiento Didáctico puede ser realizado en un período mínimo de 3 (tres) meses y un período máximo de 6 (seis) meses, y con la aprobación del examen final, se extenderá el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación, con detalle de horas cursadas. La autora de los contenidos es Nora Susana Segovia.

7. Curso-Taller de Gramática del Español para Extranjeros:

Este Curso-Taller tiene como objetivo brindar al estudiante extranjero una Gramática del Español que se refiera no solamente a las normas oficiales establecidas por la Real Academia Española de la Lengua, sino también a las impuestas por el uso y a las diferencias fundamentales entre el "español oficial" y sus distintas "manifestaciones regionales".

El curso fue implementado teniendo en cuenta que el lenguaje es un fenómeno heterogéneo. No es posible analizarlo en su totalidad. Fundamentalmente, debemos tener en cuenta que una lengua es un sistema abstracto, un concepto que pertenece al campo de las ideas. Si se piensa, por ejemplo, en la lengua española, se aprecia que, en realidad, el español es el conjunto de las manifestaciones lingüísticas de todos los lugares del mundo donde se habla español. Si intentáramos analizar la totalidad de nuestra lengua, nos encontraríamos con que no es posible abarcarla, dada su magnitud, pues está compuesta por todas las manifestaciones lingüísticas de España, toda Hispanoamérica y los lugares del Africa donde se habla español. El español es una lengua en crecimiento. Podemos decir que ha comenzado a crecer en el siglo XVI, y no ha dejado, hasta hoy, de extenderse. A fines del Siglo XIX tenía unos sesenta millones de hablantes, y se supone que para mediados del siglo XXI serán más de quinientos cincuenta millones los hablantes del español, solamente en los países en los que es lengua oficial. El objeto de análisis deberá ser, entonces, una de las manifestaciones de esa lengua total. Toda lengua se manifiesta a través de la forma en que se la usa en cada país o en cada región, es decir que lo hace por medio de dialectos. Mientras la lengua es abstracta, el dialecto es concreto, por lo que se constituye en un objeto de estudio posible.

Hasta ahora, la mayoría de los estudios de nuestra lengua se han realizado a partir del que se considera "español oficial", que, en definitiva, no es más que la manifestación de la lengua española en una de sus regiones; en este caso, la del español que se habla en Madrid y sus zonas de influencia, sede de la Real Academia Española de la Lengua. En muchos casos, este

análisis es incompleto (o hasta innecesario) para otras zonas en que la lengua utilizada en una determinada región no responde a las características del "español oficial", pero no por ello puede considerarse a ese español menos correcto o menos formal que el que suele tomarse como "tipo". Ante esta situación, creemos necesaria la elaboración de gramáticas que, sin apartarse de la gramática oficial, hagan un estudio de la lengua a partir de las características y las necesidades de una determinada región; en nuestro caso, del dialecto "rioplatense". Además, creemos también necesario orientar estas gramáticas hacia una estructura facilitadora para el estudio y aprendizaje de los extranjeros, ya que por estar convirtiéndose de hecho en la segunda lengua de los Estados Unidos (hoy, la quinta nación del mundo en número de hablantes de español) y del Brasil (con 165 millones de habitantes que necesitan aprender español para insertarse en la comunidad regional y global), **el español es y será objeto de estudio para muchas personas que no lo tienen como lengua materna.** Recordemos que Rafael Lapesa, uno de los grandes estudiosos de la lengua española, afirmó que la base esencial de expansión del español está en Iberoamérica, no solamente por los Estados Unidos y el Brasil, sino también porque es desde aquí desde donde ha empezado a penetrar en China y en los países de Extremo Oriente, donde se localiza el otro de sus más importantes potenciales de crecimiento.

Erróneamente, se suele hablar de español de España y español de América como si fueran dos variedades que se oponen. En realidad, esta diferenciación no es lingüística, sino meramente geográfica. De hecho, no hay en el español de América mayores peculiaridades que no tengan su correlato en alguna zona de la Península Ibérica o en alguna época del español de España. El español es una lengua muy cohesionada, y está considerada como la más unitaria de todas las grandes lenguas del mundo. Sus diferencias dialectales son mínimas y no impiden (ni siquiera dificultan) la intercomprensión entre sus hablantes, sean de donde fueran. Esto hace del español lo que se considera una lengua "simplex", es decir una lengua cuyas variedades dialectales son todas inteligibles entre sí.

Para encarar el estudio de esta Gramática, hemos seleccionado también la modalidad del taller, y los orientadores son Profesores en Letras, especializados en la enseñanza del Español para Extranjeros, que cumplen funciones pedagógicas, metodológicas y de orientación. Las actividades configuran un modo de evaluación permanente, y la evaluación final es individual y formal. El Taller tiene una duración estimada de seis meses y, con la aprobación del examen final, se extiende el certificado correspondiente, emitido por la Universidad del salvador y avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los autores de los contenidos son Haydée I. Nieto y Oscar De Majo.

8. Taller de Historia del Tango:

El Taller de Historia del Tango brinda la posibilidad, a partir del estudio y análisis de las letras de los tangos más representativos del Siglo XX y de sus autores más importantes, de comprender el fenómeno de la evolución de la sociedad del Río de la Plata, asociada a su música más representativa.

El taller está diseñado para aquellas personas que deseen conocer la cultura rioplatense a través del tango, ya sean nativos o extranjeros que tengan el español como lengua materna o segunda lengua. Estos últimos, además, podrán aprovechar como material para mejorar y acrecentar sus habilidades de lectura, escritura y práctica de la lengua. Las actividades que se proponen son, en su mayoría, de corrección en sede, ya que implican la comprensión de los textos de tango, análisis de los mismos y comentarios. Los anexos incluyen explicaciones sobre los autores e intérpretes de tango, un glosario y curiosidades.

Las orientaciones están a cargo de profesores en letras, especializadas en Literaturas Populares y Marginales; son a distancia y pueden acordarse con ellos encuentros presenciales, si los alumnos así lo desean. El Taller tiene una duración de seis meses y el examen final es también a distancia y consiste en una monografía, cuyo tema se discute entre el alumno y su orientador, ya que con esa evaluación se pretende que el alumno realice una investigación que esté acorde con sus intereses, y aplique en ella las reflexiones y conclusiones a las que llegara a partir del análisis del fenómeno social, histórico y cultural del tango y sus implicancias en la evolución de la identidad de la ciudad de Buenos Aires y, en general, de toda la cultura rioplatense. El autor de los contenidos del Taller es Oscar De Majo.

9. Curso Universitario de Espacios Verdes Urbanos:

Las ciudades son entidades económicas, sociales, políticas y culturales dinámicas, inmersas en un proceso permanente de cambio; la destrucción de edificios, la degradación del ambiente produce cambios cualitativos que las afectan significativamente. El espacio verde en un medio urbano es quizás, el lugar donde las alteraciones al medio ambiente urbano son más notorias y donde se simboliza la cultura ciudadana.

Las áreas verdes cumplen diversas funciones en las ciudades: mejoran el clima urbano, capturan contaminantes del aire, funcionan como pantallas contra el ruido y proveen áreas de recreación y contacto con la naturaleza a la comunidad en la que se insertan. Sin embargo, muchos espacios verdes se pierden por la presión ejercida por usos del suelo más competitivos, lo que constituye una amenaza para la calidad de vida de los habitantes de las ciudades. Por otra parte, las áreas verdes de calidad agregan valor al área en la que se insertan, la hacen más atractiva, promueven la satisfacción del público y su participación.

En la actualidad, las áreas metropolitanas son cada vez más interdependientes de su entorno. Su complejidad exige la adopción de medidas de defensa, recuperación y revalorización del patrimonio urbano. Por ejemplo, los espacios verdes existentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) no constituyen un sistema interrelacionado y complementario, sino que se distribuyen irregularmente en el territorio y sin correspondencia con la densidad de población y urbanización.

Además, **las ciudades concentran diversos problemas ambientales**, como por ejemplo: contaminación del aire, impermeabilización, lo que genera condiciones totalmente diferentes a las de áreas circundantes. Estas características, a su vez, imponen restricciones específicas para la utilización de plantas y árboles dentro de la ciudad.

Todo lo dicho anteriormente nos muestra que manejar los espacios verdes dentro de una ciudad para contribuir a su mejor desarrollo va más allá del diseño paisajístico del mismo. No se trata solamente de aplicar ciertas reglas básicas en la elección y distribución de especies. Se trata de comprender la función de los espacios verdes, como subconjunto de los espacios públicos de la ciudad, parte indispensable del ecosistema urbano, componente esencial de territorio y del imaginario urbano, lo que posibilita el desarrollo de una comunidad sana.

Sustentado en los principios explicados anteriormente, se presenta este curso, primero de una serie, que tiene por objetivo proveer los conocimientos básicos sobre las áreas verdes urbanas desde una perspectiva integral, es decir, inscripto dentro de la concepción del desarrollo urbano sostenible.

Este Curso Universitario está dirigido a profesionales y docentes universitarios con interés en el tema; convoca a disciplinas tales como: agronomía, arquitectura, geografía, geología, paisajismo, urbanismo, ciencias ambientales, sin ser esta lista taxativa. También está específicamente dirigido a funcionarios de gobiernos provinciales, municipales, ONG's, sociedades vecinales, etc., que necesiten comprender las cuestiones básicas para un manejo eficaz de los espacios verdes.

Su **objetivo general** es proveer los conocimientos básicos sobre las áreas verdes urbanas desde una perspectiva integral, es decir, inscripto dentro de la concepción del desarrollo urbano sostenible. Los **objetivos específicos** son:

- Comprender el rol de los espacios verdes urbanos en el desarrollo urbano sustentable, como una parte del espacio público.
- Conocer las principales funciones y tipos de espacios verdes urbanos.
- Identificar los lineamientos básicos para la planificación, diseño y gestión de las áreas verdes.
- Entender la relación entre espacios verdes y concientización ambiental de las comunidades.

- Aplicar los conocimientos adquiridos a la realidad local.

El curso consta de **módulos mensuales consecutivos**. La duración del curso es de un mínimo de 4 meses y un máximo de 6 meses. Cada módulo consta de actividades específicas (por ejemplo, cuestionarios, trabajos de campo, aplicación de técnicas) que deben entregarse en un plazo determinado. El módulo final corresponde a la elaboración de un trabajo monográfico que se considera como la evaluación final del curso, en el que se aplican los conocimientos adquiridos a la realidad local, según sus intereses y desarrollo profesional. Las evaluaciones parciales a lo largo del curso constituyen un 50% de la evaluación, y el trabajo final, el otro 50%. Los orientadores son docentes especializados en el área.

Una vez aprobado el curso, se le extiende al alumno el certificado correspondiente, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Las autoras de los materiales son Graciela Brandáriz y Albina Lara.

10. Curso Universitario de Iniciación a la Investigación Científica:

El objetivo de este Curso es brindar al universitario las herramientas fundamentales para su iniciación en el campo de la investigación científica, que le permitan formular un proyecto de investigación. Los destinatarios son, en una primera etapa, graduados de carreras vinculadas con las Ciencias Naturales o de la Salud y Ciencias Sociales, de universidades nacionales o privadas de todo el país. En el caso de estudiantes no graduados se les exige tener aprobados, como mínimo, los tres primeros años de la carrera.

En cuanto a la evaluación de los contenidos, se realiza en forma permanente, a través de la metodología de autocorrección y corrección por parte de los Docentes, y para aprobar el curso se toma una Evaluación Final.

Este Curso Universitario tiene **dos orientaciones: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales**, y está conformado por tres módulos obligatorios y uno optativo, para quienes cursen la orientación en Ciencias Naturales. Los detalles pueden verse en el siguiente cuadro:

| Módulo 1 (Común a ambas orientaciones): Introducción a los Fundamentos de la Ciencia | | |
|---|---|---|
| Duración: 2 meses | | |
| CIENCIAS NATURALES | | CIENCIAS SOCIALES |
| Módulo Optativo: Marco Regulatorio: Regulación y Ciencias Biológicas. Duración: 2 meses. | Módulo 2: Metodología de la Investigación Científica. Duración: 2 meses. | Módulo 2: Metodología de la Investigación Científica. Duración: 2 meses. |
| | Módulo 3: Estadísticas. Duración: 2 meses. | Modulo 3: Estadísticas. Duración: 2 meses. |
| Evaluación Final (Tiempo de entrega: 2 meses) | | |

La duración total del Curso varía según la orientación, de acuerdo con el siguiente detalle:

- Curso con orientación en Ciencias Sociales: 8 meses.
- Curso con orientación en Ciencias Naturales: 8 meses + 2 meses optativos = 10 meses.

Cada una de las materias requiere de un período de lectura y práctica escrita anterior a la evaluación final. Los Módulos del Curso de Metodología de la Investigación Científica se cursan en forma integrada y consecutiva, con evaluación y certificación independientes, con la excepción de la materia Marco Regulatorio, que es de carácter optativo y podrá ser cursada en forma simultánea. Con la aprobación de la evaluación de cada módulo se otorga el Certificado correspondiente. Adicionalmente, con la aprobación del Trabajo de Investigación final, se otorga el Certificado de aprobación del Curso, avalado por el Ministerio de Educación de la Nación. Hay un autor para cada módulo. Ellos son Bernardo Nante, Enrique del Acebo Ibáñez y Enrique Blaksley.

11. *Futuros Cursos:*

Está previsto, durante el año 2002, realizar de seis a ocho cursos más, que se implementarían a partir de 2003. Los mismos serían:

- **De producción interna:** a cargo del equipo estable del programa, en el área de Lengua y Literatura.
- **De producción externa:** a cargo de colaboradores internos y externos al Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACLE TOMASINI, Alfredo. *Retos y riesgos de la calidad total*, México, Grijalbo, 1994
- ALANIS HUERTA, Antonio. "Formación de formadores", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, noviembre 2001.
- ALVARADO BLANCO, Jesuita. "La evaluación del rendimiento en el curso iberoamericano de especialización superior en educación a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.
- ANDER EGG, Ezequiel et al. *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*, Buenos Aires, Magisterio, 1991.
- ANDREONE, Adriana. "El papel del pensamiento significativo en los materiales de enseñanza didáctica", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- ANGUERA, M. T. Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible la evaluación?", *Revista de Investigación Educativa*, 16, 77-93, 1990.
- AREA MOREIRA, Manuel. "La tecnología educativa en España. Apuntes sobre las líneas de investigación actuales", en *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, Sevilla, septiembre de 2000.
- ARNOLD, Rolf. "¿Desaparición de la distancia en los estudios a distancia? Preliminares sobre la relevancia didáctica de cercanía y distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol.2, N° 1, junio de 1999.
- BANCO PRIETO, F. *Evaluación educativa*. Salamanca, Cervantes, 1990.
- BARTOLOMÉ PINA, Antonio. "Los ordenadores en la enseñanza están cambiando", en *Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa*, WWW, 1995.
- BARTOLOMÉ PINA, Antonio. "Preparando para un nuevo modo de conocer", en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, EDUTEC, N° 4, diciembre de 1996.
- BLAKE, Oscar. *La capacitación: un recurso dinamizador de las Organizaciones*, Buenos Aires, Macchi, 1999.

- BOLAÑOS CALVO, Calvo. "Algunos elementos básicos en la elaboración de material didáctico en un sistema a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.
- BORRÁS, Isabel. "Enseñanza y aprendizaje con la internet: una aproximación crítica", en *Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa*, WWW, 1997.
- BRENES ESPINOZA, Fernando. "Principios psicopedagógicos constructivistas para el diseño de instrucción en la educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 10, 1999.
- CAROSIO, Norma Lidia. *La capacitación a distancia como alternativa para la transferencia de tecnología*, Buenos Aires, INTA, 1998.
- CARRASCO, Selín. "Estrategia de desarrollo de un sistema de enseñanza abierta sin distancias para entornos universitarios", en *III Jornadas de Educación a Distancia Mercosur/sul 99*, Osorno, Universidad de los Lagos, septiembre de 1999.
- CARVALHO DE SOUZA DOMINGUEZ, María José. "A Educação Continuada á Distancia e o novo trabalhador", en *Dynamis*, FURB, Blumenau, Vol. 6 N° 24, jul/set 98.
- CASTEL, Robert. "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en *Archipiélago* N° 21, 1995.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago. "La necesaria formación específica del profesor tutor", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.
- CASTRO, Beatriz y NECCHI, Silvia. "Educación a distancia: de lo escrito a lo leído", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- CATALDO, Silvana y ALÉN, Soledad. "El rol del orientador en la Educación a Distancia", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.
- CEBRIÁN, Juan Luis. *La red*, Buenos Aires, Taurus, 1998.
- *Centros educativos o formativos no universitarios. Modelo europeo de calidad total en la gestión*, Madrid, ITE-CECE, 1997.

- CÉSPEDES, Glorimar y Tomás. "La educación a distancia: una nueva área multidisciplinaria de investigación y desarrollo", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- CHACÓN, Fabio. "Comunicación mediante computadoras y educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año III, N° 5, 1995.
- CHAVES HIDALGO, Eugenia. "Calidad en la entrega de la docencia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.
- *Clarín*, lunes 10 de julio de 2000. Pág. 12.
- COICAUD, Silvia. "La educación a distancia como modalidad instauradora de presencias culturales", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- COLAS, P. y REBOLLO, M. A. *Evaluación de Programas: una guía práctica*. Sevilla, Kronos, 1993.
- COOK, T. D. y REICHART, C. S. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1986.
- CORRALES MORA, Maricruz. "La educación a distancia en el futuro", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año III, N° 5, 1995.
- CULLEN, Carlos. *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-OEA, Dirección General de Investigación y Desarrollo, junio 1994. Pág. 20.
- D'ALTON, Cristina. "Las estructuras del hipertexto y su significación cognoscitiva", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 10, 1999.
- DE MAJO, Oscar. "Nuevo milenio y crisis de la educación", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.

- DE MAJO, Oscar. "Talleres de Español para Extranjeros a distancia", en *Construyendo Puentes mediante la Tecnología y la Educación a Distancia*, Fort Lauderdale, Nova Southeastern University, junio de 1999.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1997.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1989.
- DÍAZ, María Victoria. "Hacia un desarrollo metodológico del diseño", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- *Diez años de colaboración internacional en Educación a Distancia. 1990-2000*, Pennsylvania, CREAD-Penn State University, 2000.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Tusquets, 1995.
- *Educadores trabajando por la equidad. Experiencias en el marco del Plan Social Educativo 1993-1999*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999.
- *El nuevo enfoque de la calidad en la gestión educativa*, Buenos Aires, CREAD, 2000.
- ESCOTET, Miguel Ángel. *Aprender para el futuro*, Madrid, Alianza, 1992.
- *Esquema 1 de Norma IRAM 30000. Guía para la interpretación de la Norma ISO 9001:2000 en la educación*, Buenos Aires, Instituto Argentino de Normalización, 2000.
- ESTEBAN, Soledad. "Estrategias didácticas en la enseñanza a distancia de Química", en *Construyendo Puentes mediante la Tecnología y la Educación a Distancia*, Fort Lauderdale, Nova Southeastern University, junio de 1999.
- ETKIN, E. y SCHVARSTEIN, L. *Identidad de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- EXPINOSA PADIerna, Luz. "La asesoría telefónica y por fax; una cercanía a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.
- FAINHOLC, Beatriz. "Hacia la sociedad digital. La educación de la anticipación y la autonomía", en *Congreso Docente de Catamarca*, Catamarca, septiembre de 2000.

- FAINHOLC, Beatriz. "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- FAINHOLC, Beatriz. *La tecnología educativa apropiada*, Buenos Aires, Humanitas, 1992.
- FAJARDO ESCOBAR, Jorge. "Elementos para la definición del educador a distancia", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, Leticia et al. "La demanda de calificaciones para profesiones universitarias", en *Pensamiento Universitario*, 1996.
- FERRANTE, Adela et al. "Innovaciones metodológicas en la Universidad", en *Revista Universidad y Empresa*, Buenos Aires, UTN, 1997.
- FERRANTE, Adela. "Educación a distancia, virtualidad y cambios en la concepción del espacio", en *El habitar urbano: pensamiento, imaginación y límite*, Buenos Aires, Ciudad Argentina-Usal, 2000.
- FERRANTE, Adela. "Las ventajas del e-training", en *El Cronista*, Buenos Aires, 11 de septiembre de 2000.
- FERRANTE, Adela. "Materiales multimedia: uso, ventajas, desventajas", en *Multimedia y Virtualidad*, Buenos Aires, Educaonline.com, 2000.
- FILMUS, Daniel et al. *América latina en los noventa: más educación, menos trabajo = más desigualdad*, Buenos Aires, 1999.
- FILMUS, Daniel. "El día que cerraron la Universidad", en *Trespuntos*, Buenos Aires, 13 de mayo de 1999.
- FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, Bs. As., Troquel, 1996, pág. 101.
- GALINDO RODRÍGUEZ, Enrique. "El asesor a distancia", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, agosto 2001.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Fundamentos y componentes de la educación a distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol.2, N° 2, diciembre de 1999.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Historia de la educación a distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol.2, N° 1, junio de 1999.

- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. "Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol. 1, N° 1, junio de 1998.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *Educación a distancia hoy*, Madrid, UNED, 1994.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis. *Problemas mundiales de la educación: nuevas perspectivas*, Madrid, Dykinson, 1996.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Fidel. "Las redes globales de información electrónica: una alternativa de educación a distancia en el postgrado", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio y MARTÍN CORDERO, Jesús. *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*, Madrid, UNED, 1987
- GARCIA RODRIGUEZ, Rafael. *El caos como fuente de aprendizaje en la organización*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1999.
- GARCÍA, Guadalupe. "Imagen social de la educación a distancia en el marco de la educación abierta como precedente", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- GARITO, María A. "La universidad del futuro. Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje integrado y abierto", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- GARRISON, D.R., *Understanding distance education*, Londres, Routledge, 1989.
- GELPI, Ettore. *Educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*, Buenos Aires, Humanitas, 1991.
- GENTO PALACIOS, Samuel. "El modelo europeo de calidad en una Universidad a Distancia", en *RIED*, Vol 1 Nro. 1, Madrid, junio de 1998.
- GIMENO SACRISTAN, J. "La evaluación en la enseñanza", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1997.
- GIMENO SACRISTAN, José. *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, Reis, 1986.

- GÓMEZ FIGUEROA, Patricia y RIVAS ROSSI, Marta. "Diversificación del paquete instructivo en la educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 10, 1999.
- GÓMEZ MONT, Carmen. *Nuevas tecnologías de comunicación*, Buenos Aires, Trillas, s/f.
- GONZÁLEZ BOSCO, Lorena. "Enseñar a distancia sin ser distante", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- GORE, Ernesto. *La educación en las empresas*, Buenos Aires, Granica, 1996.
- GRUNEWALD, Luis Alberto. "La educación virtual: reposicionamiento del sistema de educación a distancia a partir de las nuevas tecnologías de la comunicación", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Mauricio. "Educación a distancia, una solución a muchos problemas", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, agosto 2001.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Mauricio. "E-learning, una necesidad surgida desde lo más profundo de la educación", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, mayo 2001.
- HERNÁNDEZ RAMÍREZ, Mauricio. "La educación a distancia: educación para la vida, educación en la vida", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- HERRERA SÁNCHEZ, Gloria C. "La tutoría como práctica esencial del e-learning", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, junio 2001.
- HIDALGO MOLINA, Giselle. "Hacia una identificación de indicadores de calidad específicos para la educación a distancia: el caso de la UNED de Costa Rica", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol.2, N° 1, junio de 1999.
- HIDALGO MOLINA, Giselle. "Planificación de la tecnología de información para una universidad a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 8, 1997.

- HURTADO, Zaida. "El liderazgo estratégico de la educación a distancia en la sociedad de hoy", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.
- JOHNSON, Henry C. "Pantallas repletas y estudiantes vacíos: el fracaso de la tecnología como medio educativo", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- JUAREZ de PERONA, Hada. "La Educación a Distancia como modalidad alternativa", en *Reseña*, Córdoba, Departamento de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 1 N° 1, agosto-septiembre de 1994.
- KEMFER, Homer. "¿Cómo reducir la deserción en la educación a distancia?", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año III, N° 6, 1995.
- KREPS, Gary. *La comunicación en las organizaciones*, Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana, 1995.
- *La Razón*, viernes 11 de agosto de 2000, Información General, pág. 10.
- LAASER, Wolfram. "Aplicaciones informáticas educativas para la enseñanza a distancia: algunos aspectos de diseño y formatos de presentación", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol. 1, N° 1, junio de 1998.
- LANDOW, George. *Hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1996.
- LARRONDO, Tito. "Repensar la educación como autogestión formativa", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- *Las nuevas tecnologías en la década de los noventa*, Buenos Aires, OCDE, 1999.
- LIBEDINSKY, Marta. "Tres recomendaciones para diseñadores didácticos de materiales para proyectos de educación a distancia", en *Programas Santa Clara*, Buenos Aires, Contenidos.com, 1999.
- LIMÓN LUQUE, Margarita. *Aportes y limitaciones del uso de Internet y las nuevas tecnologías en el aula*, Buenos Aires, Jornadas de Capacitación del Instituto Programas Santa Clara, noviembre de 2000.

- LITWIN, E., MAGGIO, M., ROIG, H. *Educación a Distancia en los 90. Desarrollo. Problemas. Perspectivas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Programa Educación a Distancia UBA XXI, UBA, 1994.
- LOWE, John. *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Madrid, Sígueme, 1976.
- LYOTARD, Jean-Françoise. *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984.
- MARABOTTO, María I. y GRAU, Jorge. "La tutoría telemática en la educación a distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol.2, N° 1, junio de 1999.
- MARCHESSOU, François. "La gestión del conocimiento en programas de E.A.D. a través de las nuevas tecnologías", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- MARÍN, G.I. et al. "Los programas educativos multimedia y su aplicación en el programa de educación a distancia", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- MARTURET, M. *Educación a distancia. Evaluación de materiales*. Buenos Aires, Marymar, 1999.
- MAZZI, Liliana y DE VICENZO, Liliana. "Los recursos multimediales al servicio de la educación a distancia", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMINGUEZ, C. *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid, Cincel, 1995.
- MENA, Marta. "Algunos aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- MENA, Marta. "La calidad de los materiales en educación a distancia", en *Encuentro Latinoamericano de Educación a distancia*, México, UNAM, 1994.
- MENA, Marta. "La creación de ambientes de aprendizaje en educación a distancia", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.

- MENGO, Renée Isabel. "La educación a comienzos del Siglo XXI. Aportes sobre el futuro de la educación a distancia", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- MINTZBERG, Henry et al. "Strategy Safari", en *Gestión*, Summary Book 2, Buenos Aires, 1998.
- MITCHELL, Garry. *Manual del capacitador*, Buenos Aires, Grupo Editorial Iberoamericano, 1995.
- MOLINA AVILÉS, Margarita. "La construcción de aprendizajes significativos en el marco de la educación a distancia", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- MOORE, Michael. *Una nueva visión de los principios de Educación a Distancia*, Caracas, Universidad Nacional Abierta, 1988.
- MOTTA, Raúl. "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.
- MOYA SEGURA, José Alberto. "Calidad y educación: conceptos y relación", en *Innovaciones Educativas Nro. 9*, San José de Costa Rica, UNED, 1998.
- MUÑOZ, Luis Carlos. "Educación a Distancia hacia el Siglo XXI", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- NARVAJA, Pablo. "Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo", en *Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*, Buenos Aires, Año 1, N° 1, 1999.
- NIETO, Haydée y DE MAJO, Oscar. "Análisis de la gestión del Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- NIETO, Haydée y DE MAJO, Oscar. "La experiencia de la Universidad del Salvador en la educación a distancia", en *Foro sobre Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías*, Buenos Aires, CREAD, noviembre de 1999.

- NIÑO DÍEZ, Jaime. "El liderazgo estratégico en educación a distancia", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- NOVICK, Marta y GALLART, Marta. *Las competencias y la gestión de recursos humanos*, Buenos Aires, OIT, 1997.
- NÚÑEZ PICADO, Dagoberto. "Diseño y producción de materiales para sistemas de educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 9, 1998.
- NÚÑEZ PICARDO, Dagoberto. "Transformar o repetir conocimientos", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 10, 1999.
- OLIVERA FERNÁNDEZ, Eladio. "La educación a distancia como respuesta a un cambio paradigmático social", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- ORDEN, A. De la. *La evaluación educativa*. Buenos Aires, CINAIE, 1982.
- ORTEGA SILVA, Lidia. "La educación a distancia. Una alternativa a los desafíos que enfrentará la Universidad en el próximo siglo", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- OSSORIO, Alfredo y GATICA, María Jesús. "Modalidad a distancia, tecnología y cambio en las organizaciones", en *3° Reunión Regional de América Latina y el Caribe*, San Pablo, ICDE, agosto de 2000.
- PADULA PERKINS, Jorge. "Educación a distancia: cuando lo tradicional se torna revolucionario", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, agosto 2001.
- PADULA PERKINS, Jorge. "Función de los materiales en la educación a distancia", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, septiembre 2001.
- PAÍN, Abraham. *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.
- PEÑALVER, Luis Manuel. *La Educación a Distancia: una estrategia para el desarrollo*, Caracas, UNESCO, 1990.

- PÉREZ FRAGOSO, Carmen y RUEDA BELTRÁN, Mario. "Los desafíos de la educación en línea: notas preliminares", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.
- PEREZ JUSTE, Ramón. *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid. Rialp, 1989.
- PÉREZ JUSTE, Ramón. "La calidad de la educación universitaria. Peculiaridades del modelo a distancia", en *Ried*, Madrid, UNED, Vol. 1, N° 1, junio de 1998.
- PÉREZ ZUVIRI, Mario. "La representación social de la educación a distancia", en *Foro Nacional de Educación a Distancia*, México, UNAM, 2000.
- PERRY, Walter. "El desarrollo de la universidad abierta, un sistema de manejo de la educación a distancia", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- RAFFOUL, Norberto. "Educación a distancia. Una respuesta a la demanda de educación superior en la argentina del nuevo milenio", en *Difundiendo la Educación a Distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- RAMÍREZ, Celedonio. "La educación a distancia en el contexto latinoamericano actual", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año III, N° 6, 1995.
- RAMÍREZ, Celedonio. "La educación a distancia frente a las nuevas tendencias socioeconómicas y políticas mundiales", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 9, 1998.
- RAMÍREZ, Celedonio. "Tecnología y educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 8, 1997.
- ROCHA, Ernesto. "Competencias requeridas en los profesionales de educación a distancia en México", en *Construyendo Puentes mediante la Tecnología y la Educación a Distancia*, Fort Lauderdale, Nova Southeastern University, junio de 1999.
- RODINO, Ana María. "Desarrollo de las competencias cognitivas y comunicativas en el estudiante a distancia", en *Construyendo Puentes*

mediante la Tecnología y la Educación a Distancia", Fort Lauderdale, Nova Southeastern University, junio de 1999.

- RODINO, Ana María. "Factores limitantes de la investigación en un sistema de educación a distancia", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año I, N° 2, 1993.
- RODINO, Ana María. "Informática educativa en contexto", en *Innovaciones Educativas*, San José de Costa Rica, UNED, Año IV, N° 7, 1997.
- RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín y AHIJADO QUINTILLÁN, Manuel (Compiladores). *La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999.
- RODRÍGUEZ-ARDURA, Inma y RYAN, Gerard. "Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 25, Madrid, OEI, 2001.
- ROMERO LOZANO, Simón. "La distribución social de responsabilidades y situaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 1, 1993.
- SACGNOLI, Norma. "El aula virtual: usos y elementos que la componen", en *Bitácora, Revista Digital*, Buenos Aires, Contenidos.com, noviembre 2001.
- SANCHEZ PERALTA, Filogonio, "Asesoría y evaluación de los aprendizajes en un sistema educativo a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Madrid, Vol. VII, N° 2, mayo 1995.
- SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe, 1995.
- SARRAMONA i LÓPEZ, Jaime. "La autoformación en una sociedad cognitiva", en *RIED*, Vol 2, N° 1, junio 1999.
- SARRAMONA i LÓPEZ, Jaime. "Los retos de las nuevas tecnologías para la Educación a Distancia", en *Teoría de la Educación*, Vol.12, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2000.
- SCHEIN, E. "Management Development as Process of Influence", en *Industrial Management Review* N° 2, 1961.

- SCHIEFELBEIN, Ernesto y MCGINN, Noel. "Hacia una integración de la investigación y planificación de la educación", en *Boletín Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe*, ORELAC, N° 28.
- SEPÚLVEDA STUARDO, Manuel. "Conceptualización de la Educación a Distancia: ¿Qué es y qué no es?", en *Onteanqui* N° 5, Monterrey, 1997.
- STOER, Stephen et al. *Transnacionalização da educação*, Porto, Afrontamento, 2001.
- SWERINGA, Joop y WIERDSMA, André. *La organización que aprende*, Buenos Aires, Addison-Wesley, 1995.
- TEDESCO, Juan Carlos. "La educación y las nuevas tecnologías de la información", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- TEJEDOR, F. J. y RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. *Evaluación educativa II. Evaluación institucional. Documentos didácticos*. Salamanca, IUCE, Universidad de Salamanca, 1996.
- TEJEDOR, F.J. "Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado", en: *Revista española de pedagogía*, N° 186, 1990.
- TELLO DESIDERIO, Tomás. "Los peligros y retos de la aldea global: las nuevas tecnologías en retrospectiva", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- TENUTO, Marta Alicia. "La educación a distancia", en *Difundiendo la educación a distancia*, Buenos Aires, www.educadistan.com.
- TIFFIN, J. y RAGASINGHAM, L. *En busca de la clase virtual*, Paidós, Barcelona, 1997.
- TORRES, Marcela y LUCCHESI, Norma. "Educación a distancia y calidad educativa: evaluación, investigación, acreditación. Las tutorías: ¿un espacio para el intercambio creativo?", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- TOURINÁN LÓPEZ, José Manuel y SOTO CASRBALLO, Jorge. "La calidad de la educación", en *Educación y sociedad de la información*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.
- TOURINÁN LÓPEZ, José Manuel. "Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia", en

Construyendo Puentes mediante la Tecnología y la Educación a Distancia, Fort Lauderdale, Nova Southeastern University, junio de 1999.

- TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999.
- UNESCO. *Conferencia General*, 30º Reunión, 1999.
- VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1978.
- VARGAS HERNÁNDEZ, José. "La problemática del cambio de los valores en la formación de administradores en programas de educación abierta y a distancia para la postmodernidad organizacional", en *IV Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 2000*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, junio de 2000.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, CEAM, 1993.
- VÁZQUEZ MAZZINI, Marisa. "Mitos y realidades del aprendizaje", en *Desarrollo y capacitación* N° 43, marzo/abril de 1997.
- VELILLA, Marco Antonio. "La franquicia como instrumento en la gestión de la investigación para la formación en educación superior", en *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: la solución educativa para el Siglo XXI*, Cartagena de Indias, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- VINELLI, Elena y VIGNOLLES, María. "Talleres de Expresión Escrita a distancia. *Racconto* de una experiencia", en *Signos Universitarios*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, Año XX, N° 37, enero/junio de 2000.
- VINELLI, Elena. "La práctica discursiva oral y escrita del español como lugar de intercambio social y de formación permanente", en *IV Taller Internacional de Educación a Distancia*, La Habana, Universidad de la Habana, mayo de 1999.
- WEBER, Alan M. "Peligro: compañía tóxica", en *Gestión*, Vol 4, N° 2, Buenos Aires, 1999.
- WEIL, Jorge. "La universidad virtual, la enseñanza no presencial y el nuevo paradigma educativo", en *III Jornadas de Educación a Distancia Mercosur 99*, Osorno, Universidad de los Lagos, septiembre de 1999.